

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XI.

Juni 1910.

Heft 6.

(Offiziell.)

38. Jahresversammlung des Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerbundes.

Cleveland, O., 28., 29., 30. Juni und 1. Juli 1910.

Die letztjährige Versammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes beschloss, für den 38. Lehrertag die Gastfreundschaft Clevelands in Anspruch zu nehmen.

Mit grosser Liebenswürdigkeit haben sich Bürger dieser Stadt der Mühewaltung unterzogen und bestimmt, dass die Zusammenkunft in den Tagen des 28., 29., 30. Juni und 1. Juli stattfinde.

An die Lehrerschaft dieses Landes tritt nunmehr die Aufgabe heran, durch rege Beteiligung die Versammlung erfolgreich und fruchtbringend zu gestalten. Das Deutschtum in Amerika hat eine hehre und schöne Mission zu erfüllen. Mehr denn je aber ist es nötig, deutschfeindlichen Bestrebungen gegenüber auf der Hut zu sein. Vereintes Wirken im Dienste der guten Sache muss zum Ziel führen.

Deshalb sollten vor allem Lehrer und Freunde fortschrittlicher Erziehung bemüht sein, ihr Interesse an deutschem Wesen durch Wort und Tat zu bezeugen.

Dr. H. H. Fick, Cincinnati, O., Präsident.

Dr. Rudolf Tombo, Sr., New York, Vize-Präs.

Emil Kramer, Cincinnati, O., Schriftführer.

Carl Engelmann, Milwaukee, Wis., Schatzmeister.

Im April 1910.

Der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund hat in New York bei seiner letzten Tagung Cleveland für seinen diesjährigen Lehrertag gewählt.

Die Bürger Clevelands, vertreten durch eine Anzahl von Vereinen, haben die Vorbereitungen für Empfang und Bewirtung der Gäste in die Hand genommen und werden versuchen, diese Aufgabe nach besten Kräften zu erfüllen.

Der Ortsausschuss schliesst sich der Aufforderung des Bundespräsidenten, Herrn Dr. H. H. Fick, an und ladet ebenso dringend wie herzlich zu zahlreicher Beteiligung ein.

H. Woldmann, Vorsitzender.

Max A. Sülz, Sekretär.

Programm.

Dienstag, den 28. Juni.

Abends 8 Uhr: Vorversammlung in der Technischen Hochschule, (Ost 55. Strasse, zw. Scovill Ave. und Portland Ave.)

1. Instrumentalmusik, Vaterlandslieder — Orchester der West High School.
 2. Eröffnung der Versammlung durch den Vorsitz der Ortsausschusses — *Hermann Woldmann, Cleveland, O.*
 3. Begrüssungsreden: a) *Bürgermeister Herman Baehr.*
b) *Schulsuperintendent Wm. Elson.*
c) *Supervisor Wm. Riemenschneider.*
 4. Gesang — Kinderchor: Deutsche Volkalieder.
 5. Eröffnung des Lehrertages durch den Bundespräsidenten *Dr. H. H. Fick, Cincinnati, O.*
 6. Gesang — Kinderchor.
 7. Instrumentalmusik, Opernklänge — Orchester der West High School.
- Vertagung nach dem Vereinslokal des Cleveland Gesangvereins, Ost 55. Strasse.*
-

Mittwoch, den 29. Juni.

Vormittags 9 Uhr: Erste Hauptversammlung in der Technischen Hochschule.

1. Geschäftliches: Ergänzung des Vorstandes, Berichte der Bundesbeamten.

2. Vortrag: *Rektor Alvin Schenk, Breslau* — „Die soziale Bedeutung der Fürsorge für geistig minderwertige Kinder.“
 3. Debatte.
 4. Probelektion: *Seminaradministrator Max Griebisch, Milwaukee.*
 5. Vortrag: *Dr. W. W. Florer, Ann Arbor, Mich.* — „Die Wichtigkeit der neuen deutschen Erziehung für Amerika.“
 6. Debatte.
- Gemeinsames Mittagessen im *Cleveland Gesangverein*.

Nachmittags 2½ Uhr: Zweite Hauptversammlung in der Technischen Hochschule.

1. Geschäftliches: Seminarangelegenheiten.
2. Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen.
3. Vortrag: *Paul von Horn, Cincinnati, O.* — „Das Märchen in Schule und Haus.“
4. Debatte.

Abends: Unterhaltung im Cleveland Gesangverein.

Donnerstag, den 30. Juni.

*Gemeinschaftliche Bootfahrt nach Put-in-Bay, 8 Uhr morgens.
Abendessen in Webers Casino, Superior Ave., 8 Uhr abends.*

Freitag, den 1. Juli.

Vormittags 9 Uhr: Dritte Hauptversammlung in der Technischen Hochschule.

1. Instrumentalmusik — Orchester der West High School.
 2. Geschäftliches, Berichte.
 3. Vortrag: *Prof. Geo. J. Lenz, Milwaukee, Wis.* — „Über neuere Erziehungsromane.“
 4. Debatte.
 5. Probelektion: *Frl. Marie Walz, Cleveland.*
 6. Unerledigte Geschäfte; Beamtenwahl.
 7. Schlussverhandlungen.
- Gemeinsames Mittagessen im *Cleveland Gesangverein*.

Nachmittags: Kranzniederlegung vor dem Goethe-Schiller Denkmal im Wade Park. Hierauf Trolleyfahrt nach Idlewild und gemeinschaftliches Abendessen daselbst.

Hotelraten.

1. Hollenden Hotel (European Plan), \$1.50.
2. Gilsy Hotel (European Plan), \$1.00.
3. Balwin Hotel (European Plan), \$1.00.
4. Euclid Hotel (European Plan), \$1.00.

In den drei letztgenannten Hotels beträgt der Preis für zwei Personen im Zimmer \$1.50.

Composition Without Translating from the Mother Tongue.*

By John A. Bole, Eastern District High School, Brooklyn, N. Y.

To express one's self connectedly and correctly in a foreign language is no mean accomplishment. It is the best evidence that the language is understood and that the power to use it has been acquired. A course of instruction that gives our pupils this power, to a limited degree, cannot be said to be unsuccessful. But the results we are attaining are not creditable to us. This phase is the weakest part of our work. In the German our pupils write, our critics find the most astonishing and conclusive proof of the defects in our teaching. We agree with our critics. But I do not wish to criticize. I want only to call attention to the fact that we are so thoroly dissatisfied with the results we are obtaining in this line, that we should have no hesitation in discarding the method we have been using, which still is, unless I am mistaken, that of translating from English into the foreign language. We ought to be ready to agree with Sweet when he says: "It is evident that the impossible task of translating into an unknown or only partially known language can be accomplished only under restrictions which make it either an evasion or a failure.... We have also to realize what is meant by making mistakes in our exercises and correcting them afterwards. It means the laborious formation of a number of false associations which must be unlearned before the labor of forming the correct ones can be begun.... Everything in the nature of exercise writing ought to be abolished not only in the beginning but thruout the whole course."

As a substitute for translation exercises, I would advocate exercises based on the foreign language.

* Read before the Modern Language section of the High School Teachers' Association of New York City; May 8, 1910.

The earliest exercises will be the exact reproduction by the pupils of what they have just heard or read. The teacher speaks short sentences which are repeated by the pupils. While this is going on orally, other pupils at the board are writing the sentences they hear spoken by teacher and pupils. Four pupils at the board writing alternate sentences will be able to keep up with the oral work. The written board work will then be inspected by the class and errors in it corrected.

A little later the teacher may ask questions on matter that has been read. The pupils will answer and both questions and answers will be written at the board. Another simple exercise is to write a passage from the text in hand with some modification, change of number, of tense, of person. Or a story that has been read may be written in character. One day the pupils may write in the person of Little Red Riding Hood, another day in the person of the Wolf. The longer stories usually read in the second year can be divided into portions suitable for reproduction. Almost every page in *Immensee* presents some situation which easily becomes a unit for reproduction. After the passage has been read the teacher and class should work it thru by question and answer. By this means the teacher can fix the vocabulary and phraseology of the passage, and he can also suggest the disposition of the pupil's reproduction. After the questions and answers, the passage should be reproduced connectedly by one or more pupils orally and then reproduced at the board and later corrected.

Two points should be observed. That which is to be written should first be worked thru orally. This will give more rapid movement and prevent many errors from appearing in the written work. Second, that which is spoken by the pupils should be written at the board. This secures accuracy. Oral work, not checked by written, tends to become inaccurate.

If a classic literary work is read in the third year, much of this too can be used as material for writing. For instance, *Hermann und Dorothea* contains many episodes which the pupils renarrate with real pleasure. Some random ones are:

Hermann is sent to help the exiles; Hermann meets Dorothea for the first time; Hermann's visit to his rich neighbor; Hermann meets Dorothea at the well, etc. After such an episode has been worked thru and reproduced, it may be reviewed at any time by suggesting the title to the pupil and asking him to tell or write about it. The subject matter of the work studied may thus be constantly kept fresh in the minds of the class.

The results obtained in a three years' course where German is written in this way, that is, based on the German text that is being studied, are at least equal from any point of view to those obtained by writing exercises from a composition book. A pupil may be able to reproduce in

tolerable German a simple narrative or description that has been told to him, he will be able to reproduce similar matter after once reading it, and, if he has to, he can translate similar matter from English into German. Moreover, composition instead of being something apart from the reading, as is the case when translation from English is employed, supplements the reading and is kept in the closest contact with it. The imagination also has a place in this kind of writing. To tell about Hermann's visit in the person of Hermann is always a joy to the narrator and to the class. And an interest that is genuine and encouraging can be maintained in this work. I never yet saw a class that was interested in translating from English into German.

Even with the reading matter that we now have encouraging results can be obtained. But to get more satisfactory results we must have a different kind of reading matter. This should be for the most part narrative and descriptive prose. For obvious reasons poetry does not lend itself readily to reproduction, and dialog is of little use. All that can be done with it is to repeat it. A number of new books mention as an attractive feature that the interesting subject matter is put in the form of a lively dialog. That is just the reason that I could not use the book. The questions and prepared conversations that now prevail in school editions of readers are a hindrance rather than a help. A teacher that felt he had to use them, had better stick to the translation method. As this has been my opinion for some time I was pleased to recently find the official French view on the same subject. The latest plan d'Etudes et Programmes d'Enseignement, p. 41, contains the following statement: "Les meilleurs ouvrages de ce genre (livre de lecture) seront ceux qui ne contriendront aucune indication pour le professeur (questions, exercices de conversation tout faits)."

The subject matter of what is read becomes of greater importance. It is so constantly worked over that it should be something worth while, something that will be a valuable permanent possession of the pupil.

This scheme does not involve the correction of a mass of written paper work. Only an occasional exercise should be written on paper. The writing should be done on the board while the German original is fresh in mind and where the mistakes can be corrected and the proper forms substituted before the false forms have made a deep impression. The board in the room of a Modern Language teacher should be covered with written work every day. It is not a serious matter if the teacher does not find time to correct all the board work. The whole class will benefit from that which is corrected. Errors too tend to correct themselves, as the one rule of conduct is to observe and follow closely the German text. In the case of translation the English original is constantly tempting to error.

In every class some of the better pupils can be relied upon to assist in correcting the board work. While the teacher is proceeding with the recitation these pupils can examine the board work and underline any mistakes they notice. Very few will escape them. The teacher can then in a few moments have the mistakes corrected.

I have said nothing about the state examinations. I don't like to talk about them. But the fact that a translation from English to German is set is not a serious matter. Altho it is not a fair test for pupils who have learned to write German from reproduction, they will do as well at it as those who have been taught thru translation. A more serious matter is that the examinations insist on a complete grammatical system, whereas our pupils have no business with more grammar than they can use. In the fourth year they are asking for a meaningless outline of the history of German literature. To meet these requirements much time is taken which should be spent by the pupils in acquiring the use of the language. However we ought not to conform our work to the examinations, but to do our work as we think it should be done to benefit our pupils most and then try to have the examinations modified so that they will not be too serious a hindrance.

**Professor Dr. E. Meumann über die psychologische
Analyse des Lesens und Schreibens und ihre
Bedeutung für die Unterrichtspraxis.***

Die psychologische Analyse des Lesens gehört zu den verwickeltsten, wichtigsten und interessantesten Problemen der Psychologie; denn das Lesen der Erwachsenen ist eine Welt im Kleinen, alle geistigen Fähigkeiten des Menschen wirken dabei mit und fast alle in gleicher Weise. Das Lesen ist ein Wahrnehmungsakt, die optischen Zeichen für die Laute sind aufzufassen; es ist weiter ein Akt der Vorstellungs- und Denktätigkeit, auch wirken Aufmerksamkeit und Wille mit, endlich ist es ein lautmotorischer Prozess: die innerliche und äusserliche Aussprache der Laute. Alle diese Akte sind beim Erwachsenen zu einem Akte verschmolzen. Die ältere Psychologie unterscheidet nur drei Akte: den Wahrnehmungs-, den sprachlichen und den ideellen Akt. Über das Zusammenwirken dieser Akte konnte sie keinen Aufschluss geben; erst die experimentelle Psycho-

* Wir entnehmen die obigen Ausführungen einem Berichte der „Schlesischen Schulzeitung“ über den von Herrn Dr. E. Meumann, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle, über das genannte Thema vor einer Versammlung der Hallischen Lehrer gehaltenen Vortrag. D. R.

logie ist diesem Problem näher getreten, genauere Untersuchungen hat sie über die Augenbewegungen, über die sprachliche Seite und über die Vorstellungs- und Denktätigkeit beim Lesen angestellt.

Die ersten Forscher, die den Leseakt psychologisch untersuchten, waren die Franzosen Javal und Lamarck. Der erstere brachte am Auge ein kleines Spiegelchen an und beobachtete ein von diesem reflektiertes Lichtbildchen auf einem Schirm. Er erhielt ein vergrössertes Bild des Weges der Augenbewegungen. Professor Erdmann in Bonn (jetzt in Berlin) und sein amerikanischer Schüler Dodge wandten ganz unabhängig von Javal ebenfalls die Spiegelmethode an. Der Amerikaner Huey machte die Hornhaut des Auges der Versuchsperson mit Cocain unempfindlich, kittete dann einen kleinen Ring auf die Iris des Auges, der die Öffnung der Pupille frei liess. Von diesem Ring aus ging ein feiner Hebel auf eine langsam rotierende berusste Trommel. Beim Lesen schrieb der Hebel die Augenbewegungen auf der Trommel auf. Huey stellte fest, dass die Augenbewegungen beim Lesen einer Zeile 0,04 Sekunden, beim Übergang von einer Zeile zur andern 0,05 Sekunden dauern. Durborn erkannte an 9—11jährigen Knaben die eigentümliche Erscheinung, dass die Augenbewegungen bei Kindern in diesem Alter ebenso schnell sind wie bei Erwachsenen, nur der geistige Akt des Lesens vollzieht sich langsamer. Die Ergebnisse der Beobachtungen der Augenbewegungen kann man in folgenden Sätzen zusammenfassen: Beim Lesen gleiten die Augen nicht gleichmässig vorwärts, sondern sprung- und ruckweise. Dabei gleitet die Bewegung des Auges den Zeilen entlang und zwar so, dass die Blicklinie sich nicht in der Mitte der Buchstaben, sondern in deren oberem Teile bewegt. Das Auge überfliegt nur den inneren Raum einer Zeile und zwar in Teilstrecken mit Ruhepausen. Je schwerer der Text ist, desto mehr Pausen werden gemacht. Der geübte Leser liest nicht Buchstaben, sondern Wörter, Wortgruppen, er erfasst mit einem Blick einen ganzen optischen Komplex. Cattell sagt, dass jeder Leser ein bestimmtes „Lesefeld“ habe, dies ist der Komplex von Wörtern, den der Leser mit einer Blickbewegung deutlich übersieht.

Diese Ergebnisse sind auch durch Versuche mit dem Tachistoskop (Kurzseher) bestätigt worden. Es gibt verschiedene Formen des Tachistoscops: das Fall-Tachistoskop, das Zeitler, Meumann und Messmer benutzten, und das Roll-Tachistoskop. Das erstere ist ein Fallapparat, bei dem Buchstaben oder Wörter genau in den Fixationspunkt des Lesers gebracht werden.

Auffällig ist es, dass beim tachistoskopischen Lesen Druckfehler leicht übersehen werden. So schrieb Zeitler „Irrommustatt“, das Wort wurde richtig als „Irrenanstalt“ gelesen. Das Erkennen eines Wortes wird also durch gewisse determinierende und dominierende Buchstaben (meist die Anfangs- und Endbuchstaben) erleichtert. Die Schnelligkeit des Lesens

wird, wie besonders Messmer und Meumann durch Experimente festgestellt haben, durch die optische Gliederung eines Wortes bedingt. Vergleicht man beispielsweise die beiden Worte „zusammensein“ und „Verschiedenheiten“, so erscheint das erstere als ein gleichmässiger Streifen, das letztere mit seinem Wechsel von Ober- und Mittellängen zeigt eine optische Gliederung, die das Auffassen erleichtert.

Die Erscheinung, dass trotz des ruckweisen Fortschreitens des Auges ein zusammenhängendes Lesen und Verstehen möglich ist, wird durch das indirekte oder seitliche Sehen erklärt. Bei dem seitlichen Sehen werden die Eindrücke nicht von der Zentralgrube der Netzhaut, sondern von deren seitlichen Partien aufgefasst. Schaltet man durch eine besonders konstruierte Brille das seitliche Sehen aus, so wird das Lesen verlangsamt, der Leser verliert fortgesetzt die Zeile.

Betrachten wir den lautmotorischen Akt des Lesens, so bemerken wir, dass unser Lesen stets von einem innerlichen Mitlesen begleitet ist. Der Amerikaner Huey versuchte, ob es möglich sei, ohne das innere Mitlesen zu lesen. Er liess Studenten beim Lesen fortgesetzt rein mechanisch eine Zahl sprechen, ein Lesen war unmöglich. Das innerliche Mitsprechen ist fürs Lesen unentbehrlich. Für diese Erscheinung hat man zwei Erklärungen, eine anatomisch-physiologische und eine psychologische. Die erstere stützt sich darauf, dass das von dem Franzosen Broca entdeckte motorische Sprachzentrum im Gehirn mit dem Zentrum, in dem die Lesefähigkeit lokalisiert ist, durch eine Bahn verbunden ist. Doch ist diese Erklärung sehr hypothetisch. Wahrscheinlicher ist die psychologische Erklärung: Die Assoziation zwischen dem gesprochenen Wort und der Wortbedeutung ist älter als die zwischen dem gelesenen Worte und seiner Bedeutung. Wir greifen stets auf die feste Assoziation zurück. Der mit dem Lesen stets Hand in Hand gehende Denkprozess ist beim Erwachsenen ungemein flüchtig, es findet nicht ein sukzessives Reproduzieren der einzelnen Wortvorstellungen statt, sondern es werden nur einzelne Vorstellungen deutlich bewusst, welche die anderen reproduzierend zum flüchtigen Bewusstsein bringen. Beim Anfänger im Lesen gehen die Augenbewegungen nicht sprungweise, sondern unter genauer Fixierung jedes einzelnen Buchstabens und Wortes vor sich, das Kind muss anfänglich beim Lesen laut sprechen. Der Denktakt beim Kinde ist kein flüchtiges Kombinieren, sondern ein synthetisches Arbeiten, jede einzelne Sachvorstellung muss reproduziert werden, um den Inhalt des Gelesenen bewusst zu machen.

Aus diesen Beobachtungen hat die Unterrichtspraxis pädagogische Folgerungen zu ziehen. Zuerst entsteht die Frage: Welche Lesemethode ist die beste, die analytische oder synthetische? Es empfiehlt sich, die Kinder möglichst bald zur Auffassung von Worteinheiten und Wortgruppen anzuleiten, sie zum Lesetypus des Erwachsenen zu führen. Die

synthetischen Methoden ignorieren den Lesetypus des Erwachsenen vollständig. Interessant ist die Lesemethode des Taubstummenlehrers Malisch in Ratibor. Er lässt die Gegenstände erst zeichnen und schreibt dann in die Zeichnung das Wort, z. B. Ei, Hut, hinein. Das Kind fasst das Schreiben ebenfalls als ein Zeichnen auf. Wenn die Kinder imstande sind, das Bild mit der Inschrift nachzubilden, so geht es an das Lesen. Die Kinder lesen Bilder. Dann werden die Konturen des Bildes ausgelöscht, so dass das Wort allein stehen bleibt. Nunmehr lernen die Kinder das Wortbild lesen. Es folgt dann die lautliche und optische Analyse des Wortes. Bei dieser analytischen Methode wird der mechanische Teil des Lesens etwas abgekürzt, der Sinn für die Bedeutung der Worte und fürs Zeichnen wird früh entwickelt.

Ein Nachteil der analytischen Methode ist es, dass die Kinder die Elemente nicht genau lernen; so hat man gefunden, dass Kinder, die nach der analytischen Methode unterrichtet wurden, Wörter, die die gleiche optische Gliederung haben, z. B. Torte und Funke, sehr leicht verwechseln.

Die Analyse des Schreibens weist mit der des Lesens viele Ähnlichkeiten auf. Preyer unterscheidet zwischen der natürlichen (individuellen) und künstlichen (kalligraphischen) Handschrift. Die künstliche Handschrift ahmt das Vorbild möglichst genau nach; die natürliche gibt den Buchstabenformen eine der Person des Schreibenden eigentümliche Ausprägung. Deshalb darf man auch der Graphologie nicht so skeptisch gegenüberstehen; auf alle Fälle sind Beziehungen zwischen Schrift und Naturell nicht zu leugnen.

Preyer bewies, dass die Hand am wenigsten bei der individuellen Gestaltung der Buchstabenform in Frage kommt. Er liess seine Versuchspersonen die Feder mit dem Munde, dem Fusse, dem Knie führen, immer konnte er denselben Grundcharakter der Schrift feststellen. Unsere Handschrift ist nach Preyers Auffassung Gehirnschrift; die Natur der Innervationen, die von der Grosshirnrinde beim Schreiben ausgehen, haben die entscheidende Bedeutung für die charakteristische Ausprägung der Handschrift. Die Technik der Untersuchung der Schrift, der Druck- und Zeitverhältnisse ist von dem Psychiater Kräpelin und dem Stabsarzt Professor Goldscheider und Prof. Meumann vervollkommen worden.

Kräpelin benutzt eine Schriftwage, bei welcher der beim Schreiben ausgeübte Druck genau gemessen werden kann. Es ist durch Experimente festgestellt worden, dass die Druckverhältnisse beim Schreiben nach Geschlecht und Alter verschieden sind. Man unterscheidet bei Erwachsenen den männlichen und weiblichen Typus. Der weibliche Typus schreibt mit grösserer Geschwindigkeit, aber mit schwächerem Druck als der männliche Typus und nicht so vollkommen in Gesamtpulsen. Immer aber weist eine bestimmte Stelle im Wort einen besonderen Druck auf, so dass ein be-

stimmter Rhythmus vorherrscht. Bei erhöhter Geschwindigkeit nimmt der Druck ab. Bei Kindern ist der rhythmische Druck noch nicht vorhanden, er entwickelt sich erst allmählich. Jeder Strich zeigt dieselbe Druckkurve, jedes Wort, ja jeder Buchstabe wird mit einem einzelnen Willensimpulse geschrieben.

Auch das Schreiben wird ähnlich wie das Lesen von einem innerlichen Sprechen begleitet; dies Sprechen gleicht, wie ein Psychologe gesagt hat, dem Souffleur im Theater.

Bei der Betrachtung des ideellen Teiles des Schreibaktes ist ein Unterschied zwischen dem Abschreiben und dem Auswendigschreiben zu unterscheiden. Die alte Psychologie, die Assoziationspsychologie, hat diesen Akt, den Denkvorgang, nicht zu erklären vermocht. Wenn wir einen Brief schreiben wollen, so besteht von vornherein nur eine Gesamtvorstellung vom Inhalte und ein allgemeiner Willensimpuls, erst während des Schreibens werden die zu schreibenden Worte, Gedanken und Vorstellungen gesucht.

Beim Kinde verlaufen die Prozesse anders als beim Erwachsenen. Das Kind schreibt nicht auf einen gesamten Willensimpuls, es bedarf auch viel mehr als der Erwachsene des inneren Mitsprechens. Es reiht eine Vorstellung an die andere und ist noch nicht fähig, sich gleich den ganzen Gedankenkomplex zu vergegenwärtigen.

Für die Unterrichtspraxis, besonders auch für die der Rechtschreibung, ergeben sich etwa folgende Forderungen: Man lehre die Kinder, wie Javal besonders gefordert hat, nur eine Schrift, die Antiqua. Die Fraktur ist in den Schulen der Schweiz verboten. Nationale Gründe, so sehr sie sonst massgebend sein können, sollten hier nicht ausschlaggebend sein; zudem ist die Fraktur, wie historisch nachzuweisen ist, keine rein deutsche Schrift. Die Fraktur lehre man nur als Leseschrift.

Dem Schreiben sollte, wie auch schon Pestalozzi es in seinen Schulen übte, das Zeichnen vorausgehen, durch das der Hand nicht so feine Kurven zugemutet werden, als beim Schreiben. Kerschensteiner, der sich dieser Forderung anschliesst, hat darauf hingewiesen, dass Schreiben und Zeichnen in unseren Schulen anfänglich nicht gleichmässig entwickelt werden. Im Zeichnen steht das Kind im ersten Schuljahre auf der Stufe des Schemas, im Schreiben hat es komplizierte Formen darzustellen.

Alle Abweichungen in der Rechtschreibung, die Andersschreibung, sollten in der Vorschrift besonders gekennzeichnet werden. Auch diese Forderung wurde von Javal zuerst erhoben; er liess beispielsweise in dem Worte „homme“ die stummen Buchstaben besonders visuell kennzeichnen. Javal meint, wenn man diese Forderung erfülle, dann sei das orthographische Problem kein Problem mehr.

So sehr aber das Abschreiben der Wörter zu schätzen ist, die Hoffnungen, die manche Motoriker auf diese Übung gesetzt haben, sind nicht erfüllt worden. Die lautliche Analyse des Wortes ist durchaus nicht zu vernachlässigen. Doch hat hier der erfahrene Lehrer, der Praktiker, das letzte Wort zu sprechen.

Arbeitsfreude. „Das ist das tiefste Geheimnis aller Erziehungskunst: zur Freude an der Arbeit zu erziehen. Das ist ja schliesslich wohl auch das tiefste Geheimnis des Lebens überhaupt: in der Arbeit sein Glück finden. Die Arbeit muss freilich danach sein. Sie muss Zweck und Sinn haben; dieser Zweck muss dem Tätigen einleuchtend sein; er muss ihn erwärmen, ja begeistern können; und natürlich darf die Arbeit die geistigen und physischen Kräfte des Betreffenden nicht überlasten. Freudige Arbeiter sind zuverlässige Arbeiter. Sie arbeiten freiwillig, auch wenn ihre Arbeit ihre Berufspflicht ist. Missmutige Arbeiter suchen sich ihre Last leicht zu machen, zum Schaden der Arbeit, an der sie innerlich keinen Anteil nehmen. Widerwillig geleistete Arbeit geht schwer vom Fleck, ist innerlich schwach und wird fast nur durch äusseres Drücken, durch Stossen, Zwingen, Drohen, Strafen, Nachhelfen, mühsam ans Ziel gebracht. Ach, wie viel gerade von dieser Arbeit wird in unseren Schulen geleistet! Daher der geringe Erfolg unserer Erziehung. Was müssten wir nach unseren Schulprogrammen für ideale, kluge, gesunde, selbstlose Menschen erziehen! Und wie viel kleinliche Philisterseelen und Militäruntaugliche gehen in Wahrheit aus dieser Arbeit hervor! Wer hat in der Schule soviel Liebe für die dort geleistete Arbeit gewonnen, dass er sie etwa, dankbar für empfangene Anregung, im Leben fortsetzt? Ein paar künftige Schulmeister vielleicht. Oder wer liest unter den Gebildeten der Nation später noch lateinische oder griechische Bücher? Oder auch nur englische und französische? Es gibt nur eine herrschende Stimmung unter den Abiturienten unserer Schule: Gott sei Dank, dass die Dressur vorbei ist! Nun ein paar Jahre lang, womöglich mein Leben lang verschont mich mit Lexiken und Grammatiken! — Was geben wir aber den Kindern mit, wenn wir ihnen nicht Freude an der Arbeit mitgeben? Die meisten müssen dies Geheimnis der Lebenskunst erst aus eigener, oft recht bitterer Erfahrung lernen. Und viele, gar viele gibt es, denen geht dieses Geheimnis überhaupt nicht auf. Das Futurum exaktum einem 10jährigen Knaben beibringen und einem 12jährigen den Unterschied zwischen der spartanischen Aristokratie und der athenischen Demokratie einpauken und den 16jährigen die griechischen unregelmässigen Verben büffeln lassen: nun es geht ja auch. Man kann ja auch einem 3jährigen Kinde den Walzer beibringen. Nur dass unter Aufwand höchster Kraft mit

Mühe und Not schlecht geleistet wird, was vielleicht ein späteres Alter leicht und völlig leistete. Geben wir unseren Kindern statt dessen lieber wieder Arbeit, zu denen sie natürliche innere Neigung haben können, deren Zweck ihnen einleuchten kann, die ihrem Alter, ihren Kräften angemessen ist, die in ihnen den köstlichen Schatz „Arbeitsfreudigkeit“ stark werden lässt, auf dass sie ihn als Grundlage und Schutzwehr alles irdischen Glücks, als wichtigste Frucht aller Erziehung mit hinausnehmen ins Leben. Freude an der Arbeit ist der beste, ja der einzig zuverlässige Schutz gegen die Versuchungen des Alkohols, der Sexualität, des Pessimismus, der Selbstmordgedanken. Freude an der Arbeit wirkt auch da schützend, warnend, stärkend, tröstend, wo alle anderen Mittel: äusserer Zwang, Furcht vor Strafe, Kontrolle, religiöse Vorstellungen, versagen.“ (Dr. Strecker in Nr. 1 der „Erziehungsfragen“).

Zwang oder Interesse? „Wer nur einmal ein selbständig arbeitendes Kind beobachtet hat, seinen Eifer, seine Sammlung, seine Ausdauer, seine Selbstüberwindung, der wird es nicht bedauern, wenn nicht der Zwang, sondern das Interesse als treibende Kraft wirkte. Wer kann behaupten, dass bei solchen Arbeiten der Kern ohne Anstrengung zu haben sei, und das Kind nicht lerne, dass die Götter vor den Erfolg den Schweiss gesetzt haben? Verwöhnt werden die Schüler also nicht. An Stelle des äusseren Zwanges tritt aber das eigene Wollen: der innere Zwang. Der äussere Zwang darf nur angewendet werden, wenn der Schüler eine seinen Kräften angemessene Arbeit nicht gut und fleissig verrichtet. Was aber das Kind von sich aus schafft, ist ungleich wertvoller. Wollen wir die Kinder zu diesem selbstgewollten und freudigen Schaffen bringen, müssen wir ihnen freilich geeignete Arbeitsgelegenheit bieten. Dann haben wir die Arbeitsschule, die die Reformer fordern. Manche Unterrichtsstoffe der heutigen Schule werden später einmal den Schülern auf andere Weise oder zu anderer Zeit geboten oder auch durch andere verdrängt werden, welche der Kindesnatur besser gerecht werden. Die Gewöhnung zur Arbeit wird immer eines der wichtigsten Ziele der Erziehung bleiben, der Zwang ein Erziehungsmittel. Aber erst, wenn alle anderen Mittel nichts gefruchtet haben, soll das Kind zur Arbeit gezwungen werden. Die Kinder, die durch geeignete Beschäftigung zur Arbeit erzogen wurden, werden im Leben draussen ihre Pflichten besser erfüllen, als diejenigen, deren Lehrmeister der Zwang war.“ (Schweizerische Lehrerzeitung, Beilage zu Nr. 3.)

Land?

Ich liebe dich, du Land Amerika,
 Du ungeschlachtetes junges Riesenkind,
 Immer bereit zu grossen neuen Taten
 Und ungezähmt das Ziel stets überstürzend.
 Wie viele tausend nahmst du gastlich auf,
 Die müde unter ihrer Väter Erbe
 Im neuen Lande neuen Anfang suchten.
 Wie viele tausend lebten jubelnd auf,
 Griffen zu Hammer, Pflugschar oder Büchse
 Und lobten dich mit ihrer Hände Werk.
 So kam auch ich, und fand dich — fand mich selbst.
 Du grosses Land, wo trotzig über Nacht
 Aus Stahl und Stein Städte gen Himmel wachsen,
 Durchdonnert von der Arbeit vollem Strom!
 Du lässt aller Sehnsucht blaue Rhythmen
 Ersterben oder Eisendröhnen werden,
 Und deine Sonne tötet oder weckt.
 So reife nun, was stark und lebensfreudig,
 Langsam in mir zu vollen goldnen Ähren;
 Ich aber will — des Vaterlands gedenkend,
 Dich stolz und frei die Neue Heimat nennen.

Dr. Ernst Feise.

Berichte und Notizen.

I. Die ersten Nationalfestspiele für die deutsche Jugend in Weimar, Juli, 1909.

Von Prof. Ernst Voss, Ph. D., Universität Wisconsin.

Das grosse Schillerjahr 1905, wo man in der ganzen Welt dem Liebling des deutschen Volkes, dem Liebling der deutschen Jugend, huldigte und der Umstand, dass die Bühnenerzeugnisse der letzten Jahre längst die Besten unter den Theaterbesuchern nicht mehr befriedigten, haben ohne Frage die alte Sehnsucht des deutschen Volkes nach einer Nationalbühne wieder wachgerufen, für die Lessing einst mit so viel Elfer eingetreten war. Diesem Umstande, dieser allgemeinen Not und der schweren Sorge um die deutsche Jugend, dürfte auch der deutsche Schillerbund seine Existenz verdanken, der am 30. September 1906 auf einem Nationalbühnentage zu Weimar gegründet wurde. Das Jahr darauf trat er an die Öffentlichkeit mit einem klar entwickelten Programm.

Zweck und Ziel des Bundes soll sein, für die deutsche Jugend jährliche Festspiele im Weimarer Hoftheater zu schaffen.

Der Grossherzog von Weimar ist der Protektor des Schillerbundes. Der Aufruf ist unterzeichnet von Männern in allen Teilen Deutschlands. Ich nenne nur die Namen Ernst von Wildenbruch, Rosegger, Karl Lamprecht, Friedrich Paulsen, Albert Traeger, Adolf Bartels, W. Rasbe, Ferd. Avenarius, Hans Hoffmann, Professor Eucken (Jena).

Mitglied kann jeder unbescholtene Deutsche werden. Mitglieder des Bundes verpflichten sich zur Zahlung von wenigstens einer Mark jährlich.

Im Jahre 1909 konnten die ersten Nationalfestspiele für die deutsche Jugend in Weimar veranstaltet werden. Die hierzu nötige Summe, an das Hoftheater allein 32,000 Mark, war durch die Beiträge der Mitglieder und einige ausserordentliche einmalige Stiftungen zusammengebracht worden.

Drei Wochen hindurch ist hier den Schülern und Schülerinnen der oberen Klassen deutscher Gymnasien, Realschulen, Seminare im In- und Auslande etwas geboten worden, das sie Zeit ihres Lebens als eine der schönsten Erinnerungen im Herzen bewahren werden und das sie stählen wird gegen alle Anfechtungen des Lebens.

Die Tragweite dieses vom schönsten Erfolge gekrönten einsigen Unternehmens ist kaum abzusehen.

Die Nationalfestspiele in Weimar reihen sich würdig den Oberammergauer Passionsspielen und den Tagen von Baireuth an, und es dürfte hier etwas geschaffen sein, das andere Völker als mustergültig und nachahmenswert betrachten werden, als eine der grossartigsten Schöpfungen des deutschen Geistes, von reinsten idealistischen Grundsätzen ins Leben gerufen. Wie man durch soziale Gesetzgebung sich des Arbeiters im Alter, in der Krankheit, bei Unfällen, bei Arbeitslosigkeit im deutschen Reiche angenommen, so geht man mit dem Plane um, den Reichstag zur Bewilligung von einer Million Mark für die deutsche Jugend anzugehen, um so die Festspiele auf ewige Zeiten der Jugend zu sichern zum Schutze gegen das Gemeine, das uns alle bündigt.

Wer wie ich Zeuge war dessen, was sich in dem klassischen Weimar in der Zeit vom 5. bis 24. Juli des Jahres 1906, drei Wochen hintereinander, abspielte, der wird mit neuem Vertrauen in die Zukunft blicken und einer Regeneration des deutschen Theaters von Weimar aus hoffnungsvoll entgegensehen, so dass auf den Spielplänen nicht nur alle auswärtigen Sensationen: Maeterlinck, Oskar Wilde, Bernhard Shaw, Maxim Gorki, sondern auch wieder ernsthafte Werke alter und neuer Zeit zu finden sein werden.

Beim 500jährigen Jubiläum der Universität Leipzig wurde dem deutschen Dichter Gerhard Hauptmann von der philosophischen Fakultät der Dr. phil. honoris causa verliehen mit den vielbezeichnenden Worten: *Den tiefen Ernst seines Strebens und die überragende Macht seines Geistes anerkennend, ohne aber schlechthin den Weg zu billigen, der von ihm eingeschlagen wird.*

Dieses mit ebenso grosser Vorsicht als Weisheit abgegebene Werturteil dürfte etwa zum Ausdruck bringen, was die Verehrer Hauptmanns, die dem Schaffen des Dichters mit Liebe und Interesse von Anfang an gefolgt sind und die bis heute vergebens gehofft haben, dass ihm der grosse Wurf endlich gelingen werde, was sie sich, ihre Enttäuschung nicht länger verbergend, allmählich im stillen selber haben gestehen müssen.

† They have died since.

Der deutsche Schillerbund ist ein Protest gegen die Modernen, gegen Naturalismus, Sensualismus und Sexualismus auf der Bühne.

Die Zeit, wo die Verehrer Schillers gleichsam um Entschuldigung bitten mussten, so altfränkisch, so völlig unmodern zu sein, scheint vorüber zu sein. Das Pendel schwingt wieder kräftig nach der Seite des Idealismus hin. Der Naturalismus mit seinen Auswüchsen, mit seiner Gefahr für die deutsche Jugend hat alle diejenigen zu offenem Kampfe herausgefordert, die national fühlen, und welche mit Adolf Bartels der Ansicht sind, dass die Kunst der Nation wegen da ist und nicht die Nation der Kunst wegen und dass es ihre hohe Aufgabe ist, das Leben zu vertiefen und zu bereichern, aber nicht zu verewaltigen.

Die Seele der Nationalfestspiele für die deutsche Jugend ist von Anfang an der in Weimar wohnende Literaturhistoriker Professor Adolf Bartels gewesen, der Sekretär des deutschen Schiller-Bundes. Er fühlte besser als viele den Notstand des deutschen Theaters, er fühlte auch die Not der deutschen Jugend.

Man muss Bartels kleine Schrift: *Das Weimarische Hoftheater als Nationalbühne für die deutsche Jugend*, lesen, um sich von dem heiligen Eifer dieses Freundes der Jugend, dieses echt patriotisch gesinnten Mannes, dieses Befürworters des klassischen Theaters zu überzeugen. Ich zitiere die Stelle, welche Bartels selber in den für die Teilnehmer an den Nationalfestspielen bestimmten Mittellungen (Juli 1908) aus seiner Denkschrift heraushebt:

„Unsere deutsche Sehnsucht nach der Nationalbühne hängt mit der Sehnsucht nach dem hohen nationalen Drama in der Art der Griechen und auch nach einem deutschen Shakespeare eng zusammen, das Theater ist uns nicht bloss soziales (gesellschaftliches) Institut, es ist uns auch nicht reines Kunstinstitut, es ist uns, in der tiefsten Empfindung, in der Sehnsucht wenigstens, der Ort, wo sich die höchsten Lebensprobleme, durch die dramatische Kunst gespiegelt, für uns entwickeln, uns klar werden, auf unser eigenes Leben Einfluss gewinnen.“

Wir, die Besten von uns, wollen auf unseren Bühnen zuletzt keine Theaterstücke, die uns unterhalten, sondern Dramen, die uns ergreifen, weil sie Stücke unseres eigenen Lebens sind, oder doch werden können, wollen unser ganzes nationales Leben und das der Menschheit, das höchste und tiefste, was uns zu jeder Zeit bewegt, in künstlerisch möglichst hochstehenden Komödien und Tragödien an uns vorübergehen sehen — in diesem Sinne ersehnen wir ein Nationaltheater, das Theater des Dramas, das Drama des Lebens wegen.“

Und nun lasse ich folgen, was den Schülern in einer Woche in Weimar an geweihter Stätte mit so viel Aufopferung vonseiten der Leiter dieses nationalen Unternehmens geboten wurde.

Montag, Nachmittag: Ankomst der Schüler. Abends 8½ Uhr: Begrüssung der Festspieletteilnehmer durch den Vorsitzenden des Deutschen Schillerbundes, Herrn Professor Dr. Schulze-Arminius, im Garten der „Armbrust“.

Dienstag: Von 8 Uhr an Besichtigung der Sehenswürdigkeiten Weimars und kleine Ausflüge in die Umgebung. Abends 6 Uhr: 1. Festvorstellung: *Wilhelm Tell* von Schiller.

Mittwoch: Von 8 Uhr an wie am vorhergehenden Tage. Abends 6 Uhr: 2. Festvorstellung: *Minna von Barnhelm* von Lessing. Minna: Frau Agnes Sorma als Gast.

Donnerstag: Grosser Ausflugstag. Nach Jena, Eisenach, Erfurt, der Wartburg, Rudelsburg und anderen historischen Plätzen des Thüringer Landes.

Abends 8 Uhr: Konzert im Garten der „Armbrust“.

Freitag: Von 8 Uhr an Besichtigung der Sehenswürdigkeiten Weimars und kleine Ausflüge.

Abends 6 Uhr: 3. Festvorstellung: *Der Prinz von Homburg* von Kleist.

Sonnabend: Von 8 Uhr an wie am vorhergehenden Tage.

Abends 6 Uhr: Vierte Festvorstellung: *Egmont* von Goethe. Klärchen: Fräulein Sophie Wachauer vom Königl. Schauspielhaus Berlin.

Anfangs war geplant worden, nur Schüler und Schülerinnen zu den Festspielen mit den führenden Lehrern und Lehrerinnen zuzulassen. Später sah sich der Nationalausschuss veranlasst, auch an Nichtschüler Plätze zu billigen Preisen abzugeben, teilweise, um die nicht unbeträchtlichen Kosten für die drei Wochen zu decken, dann aber auch, um in weiteren Kreisen die gute Sache bekannt zu machen und neue Freunde für den Schillerbund zu gewinnen.

Diesem Umstande allein verdankte ich es, wenigstens an zwei Abenden Zeuge dieser Nationalfestspiele sein zu können. Eine der Lehrerinnen von der deutschen Schule in Antwerpen war plötzlich krank geworden und das für sie in der ersten Reihe des Parquets reservierte Billet ging so in meinen Besitz über. Ich würde die Erinnerung an diese beiden wundervollen Abende in Weimar um nichts in der Welt hingeben.

Diese llebe, unverdorbene, begeisterte und begeisternde Jugend aus allen Teilen Deutschlands, von deutschen Schulen im Auslande, man konnte sich nicht satt an ihr sehen. Festesstimmung auf allen Gesichtern, sie waren ja schon seit Montag in Weimar, sie hatten ja schon am Dienstag den Tell (was für ein glücklicher Gedanke, mit ihm den Anfang zu machen!) und am Mittwoch die Minna von Barnhelm gesehen, der Eindrücke zu geschweigen, welche der Besuch des Schillerhauses, der Fürstengruft, des Goethe Museums und all der anderen geweihten Plätze auf das jugendliche Gemüt notgedrungen ausüben muss. Sie waren bereits alle im Lande des Idealismus, hehrster, reinsten, unverfälschter Begeisterung.

Und wie wurde gespielt! Ja, ein solches Publikum gibt es wohl nur in Weimar wieder bei der nächsten Wiederholung der Festspiele für die deutsche Jugend. Wie werden die Blumen und Kränze in Ehren gehalten werden von den Schauspielern und Schauspielerinnen, welche ihnen die reinsten Begeisterung dieser unverdorbenen deutschen Jugend nach Schluss der Szenen und der Akte überreichte. Und dann erst die Kränze, welche den beiden Dichtern vor dem Theater nach der letzten Vorstellung, Goethes *Egmont*, am Sonnabend Abend mit einer Weihe ohne gleichen zu Füßen gelegt wurden. Ganz Weimar schien sich vor dem Theater nach Schluss der Vorstellung versammelt zu haben. Die lieben Leute wussten ja schon, was für ein Genuss ihnen bevorstand, es war dies ja bereits die dritte Woche der Festspiele. Für mich war es aber das erste Mal, dass ich an einer solchen reinen Ovation der Jugend teilnehmen durfte. Vor dem Theater staute es sich und es wurde einem bald klar, dass niemand die Absicht hatte, nach Hause zu gehen, sondern geduldig der Dinge wartete, die sich nun bald vor unseren Augen entwickeln sollten. Hier und da sah man Lichter aufblitzen, die von den Fackeln oder Laternen der jungen Mädchen oder Burschen herrührten, die hier ihrer Dankbarkeit und Verehrung vor Deutschlands grossen Dichtern Ausdruck zu geben versuchten. Der Zug setzte sich bald in Bewegung und nach verschiedenen Evolutionen kam er an dem herrlichen Doppeldenkmal von Goethe und Schiller von Rietschels Hand schön gruppiert zum Stillstand. Das Lied: Stimmt an mit hellem hohen Klang, stimmt an das Lied der Lieder, von der Jugend angestimmt, in das aber bald ganz Weimar, denn so schien es tatsäch-

lich, einfach, eröffnete diesen letzten Akt der grossen Tage von Weimar. Dann stellte sich der Direktor der deutschen Schule in Antwerpen, ein alter Jenenser Burschenschaftler, dem die letzten Tage neue Begeisterung verliehen zu haben schienen, neben dem Denkmal auf, um den Gefühlen Ausdruck zu geben, die nicht nur ihn, die alle beseelten, welche die Tage von Weimar mit neuer Jugendkraft, mit neuem Idealismus, mit neuer Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne erfüllt hatten. Dann erklang das herrliche Lied: Deutschland, Deutschland über alles, das mir noch nie so schön, so herrlich erschienen ist als bei dieser Gelegenheit. Und nun setzte sich die von Begeisterung überströmende Jugend wieder in Bewegung, und stundenlang zogen wir mit ihnen durch die Stadt, dem Lichte der Fackeln und Laternen instinktiv, aber gerne folgend. Man wollte nicht nur den beiden Dichtern huldigen, man wollte auch den Lebenden danken, Professor Bartels, dem Staatsminister, dem Bürgermeister, allen, die sich um die Festspiele ganz besonders grosse Verdienste erworben hatten.

Vor der „Armbrust“ wurden nach studentischer Weise Fackeln und Laternen zusammengeworfen unter Absingen des Liedes: *Gaudeamus igitur*. Dann vergnügte sich die Jugend noch eine Stunde lang bei Tanz und Scherz, während ich nach Hause ging, um über die Tragweite dieses nationalen Unternehmens mir allerhand Gedanken zu machen.

Hier ist etwas, das zum Nachdenken veranlasst, das Unterstützung, das Nachahmung verdient, denn auch unsere Jugend steht unter Einflüssen, die wir gerade nicht als Ideale bezeichnen können.

Für alle diejenigen, welche sich für das deutsche oder englische Theater in Amerika interessieren, eröffnet sich hier eine wunderbare Perspektive, die auch zur Lösung grosser erzieherischer Fragen in diesem Lande beitragen kann, und das ist der Grund, weshalb ich durch diesen Artikel die Aufmerksamkeit aller derer, welche noch nicht mit den Weimarer Festspielen für die deutsche Jugend und dem Deutschen Schillerbund vertraut sein sollten, auf diese epochemachende letzte Betätigung des deutschen Idealismus hinweisen möchte.

Interessieren dürfte es sie, dass der Brooklyner Arion am 12. Juli 1908 auf seinem Triumphzuge durch Deutschland auch in Weimar zum Besten des Schillerbundes ein Konzert gab und dass er am Schluss desselben zum Ehrenmitgliede des Bundes gemacht wurde. Das Ehrendiplom wurde dem Verein — auch das dürfte nicht ohne Interesse sein — von einem Nachkommen der Christiane Vulpius, dem in Weimar wohnenden Dr. Vulpius, einem langjährigen früheren Mitgliede des Arion, in einer herrlichen Ansprache überreicht.

Er gedenkt darin mit Stolz seines letzten Besuches in Amerika, im Jahre 1905, bei seinem väterlichen Freunde und Gönner Carl Schurz, dessen Gast er war in seinem Idyll am Lake George und dem er den Plan zu einer Nationalbühne für die deutsche Jugend entwickelte. Schurz erzählt uns ja selber in seinen Lebenserinnerungen von den starken und nachhaltig erhebenden Eindrücken, die er selbst als Jüngling von der Bühne herab empfangen. Kein Wunder also, dass er diesen Festspielen das allergrösste Interesse entgegenbrachte, ja, dass er versprach, in seinen Kreisen für den Schillerbund Propaganda zu machen. Die Verwirklichung des Planes hat er nicht erleben dürfen, da er ja bereits im folgenden Frühling starb.

Was seiner Zeit Dr. Vulpius dem Brooklyner Arion nahe legte, die Absicht des grossen Toten aufzunehmen und in Amerika für den Deutschen Schillerbund zu werben und womöglich eine begeisterte Schaar junger Amerikaner

über das Meer zu schicken zu den Festspielen für die Jugend in Weimar, das möchte ich auch den deutschen Lehrern hier im Lande ans Herz legen. Dabei erledige ich mich zugleich eines Versprechens, das ich Herrn Professor Bartels gegeben, der mir in der liebenswürdigsten Weise am Tage nach der Festvorstellung von Goethe's *Egmont* die Mitteilungen des Deutschen Schillerbundes, den vom Schillerbunde herausgegebenen Weimar-Führer, die Mitgliederliste des Bundes, sowie seine Schrift: *Das Weimarische Hoftheater als Nationalbühne für die deutsche Jugend* (Weimar, 1907) zur Verfügung stellte.

Möge der Deutsche Schillerbund wachsen, blühen und gedeihen zum Segen Deutschlands, zum Segen der deutschen Bühne, zum Segen der deutschen Jugend!

II. Der deutsche Unterricht in den New Yorker Schulen.*

Von Joseph Winter, New York,

Der Kampf um die deutsche Sprache ist nicht mehr das Strelobjekt streberischer Politiker, oder stellenloser Lehrer. Die deutsche Sprache wird in den öffentlichen Schulen nicht mehr darum nur gelehrt, weil der Herr Soundso auf dem Rücken deutscher Stimmgeber in irgend ein städtisches Amt hineinfliegen will. Und stellenlose deutsche Lehrer, ich meine gründlich ausgebildete, hier geprüfte, der englischen Sprache vollkommen mächtige Lehrer, die gibt es einfach nicht, weil die Nachfrage stets das Angebot übersteigt. Freilich, für ehemalige Leutnants, Assessoren oder sogenannte gebildete deutsche Kaufleute ist kein Platz mehr in unserem Schulsystem. Der deutsche Unterricht findet im Lehrplan unserer Schulen darum die grösste Beachtung, weil der praktische sowohl als auch der Ideal veranlagte Amerikaner den Wert der Kenntnis einer zweiten Sprache vollkommen würdigt. Der Amerikaner weiss eben, dass man mit jeder neuen Sprache eigentlich ein neues Leben lebt. Der gebildete Amerikaner hat sich allmählich von der leichteren französischen Literatur abgewendet und sich in die herrlichen Schätze der deutschen Poesie vertieft. Der Geistliche, der Arzt, der Chemiker, der Lehrer, sie wissen, dass sie deutsche Bücher studieren müssen, wenn sie in ihrem Berufe auf der Höhe der Wissenschaft stehen wollen. Ja selbst amerikanische Advokaten fangen bereits an, die Bedeutung der deutschen Rechtswissenschaft dadurch anzuerkennen, dass sie die Werke deutscher Juristen lesen, studieren und — übersetzen.

Und der amerikanische Kaufmann? Für den Handel mit England, Canada und Ostasien braucht er eigentlich keine zweite Sprache; im Handelsverkehr mit dem europäischen Kontinente aber, ich meine mit dem kauf- und zahlungsfähigen Europa, genügt ihm die deutsche Sprache; denn in den skandinavischen Ländern, in Holland, in Österreich, in Belgien, in der Schweiz, ja selbst in Russland hat jedes Handelshaus sicherlich einen deutschen Korrespondenten.

Kein Wunder, wenn die deutschen Klassen der Hoch-, Mittel- und Elementarschulen im ganzen Lande überfüllt sind; kein Wunder, wenn die Zahl der deutschen Lehrkräfte sicherlich grösser ist, als die des Griechischen und Lateinischen zusammengenommen. Ein einziges Beispiel für alle: Als ich im Jahre 1896 das Columbia College besuchte, um mit der Schilderung dieser

* Aus der Jubiläumsausgabe der *New Yorker Staatszeitung*.

grossartigen Anstalt eine Serie von Schulartikeln für die „St.-Z.“ zu beginnen, unterrichtet daselbst zwei Professoren und zwei Hilfslehrer in der deutschen Sprache; heute lehren an der Columbia-Universität in der deutschen Abteilung: sechs Professoren, ein ausserordentlicher Professor, ein Privatdozent, vier Hilfslehrer und eine Assistentin. Im selben Masse ist natürlich auch die Zahl der Studierenden, die am deutschen Unterrichte teilnehmen, gestiegen. Im Jahre 1895 besuchten kaum mehr als 100 Studenten des „Columbia College“ deutsche Kurse; heute sind es über 700 Studenten, ohne die fast 300 Hörer, die an den Sommerkursen teilnehmen.

Wie steht es nun mit dem deutschen Unterricht in den New Yorker Schulen? Wie wird denn in den Volks-, Mittel- und Hochschulen der Hudson-Metropole die Sprache Goethes und Schillers gelehrt? Welche Resultate werden beim deutschen Sprachunterrichte erzielt?

Für die Kinder deutscher Abstammung, die zu Hause deutsch sprechen und nur in deutscher Sprache den Unterricht in Deutsch-Lesen, -Schreiben, -Singen etc. verlangen, sorgen die deutschen Kirchen- und Turnschulen, vor allem aber der „Deutschamerikanische Schulverein“; doch ist die Zahl dieser Schulen im Verhältnis zu den Tausenden deutschsprechender Kinder so gering, dass es mich nur wundert, dass die hier heranwachsende deutsche Jugend sich nicht schneller amerikanisiert, als dies ohnedies geschieht. Wenn die „Vereinigten deutschen Gesellschaften“, die „Vereinigten Sänger“ und andere deutsche Organisationen hier ihre Hebel ansetzen würden, so könnte ungeheuer viel Gutes geschaffen werden. Der Unterricht in diesen deutschamerikanischen Schulen ist in der Regel vortrefflich, und die Leistungen sind naturgemäss auch im allgemeinen sehr gute, was z. B. die „Rätsel-Onkel“ unserer deutschen Zeitungen gerne bestätigen werden.

In der Volksschule (Elementary School) beschränkt sich der deutsche Unterricht auf das letzte, achte, Schuljahr und bezweckt, die Mehrzahl der Schüler, deren Schulbildung mit der Volksschule abgeschlossen ist, möglichst mit der praktischen Kenntnis der deutschen Sprache vertraut zu machen, so dass sie im bürgerlichen Leben hieraus entsprechenden Nutzen ziehen können. Etwa sechzig deutsche Speziallehrer machen in den städtischen Elementarschulen mehr als 15,000, wahrscheinlich 20,000 Kinder, wenn man die Privatschulen hinzuzählt, mit den Anfangsgründen der deutschen Sprache bekannt. Die Schüler lernen einfache Sätze kennen; (das Blüffeln von einzelnen Vokabeln wird im Elementarunterricht längst nicht mehr geduldet, denn wir sprechen in Sätzen und nicht in einzelnen Wörtern), von diesen Sätzen werden diejenigen Wörter besonders hervorgehoben, die im täglichen Leben am häufigsten vorkommen. Selbstverständlich wird das Verbum, das „wortbildende und sprachschöpferische“ **Zeitwort**, besonders gründlich behandelt, während das Hauptwort nur in Verbindung mit dem bestimmten Artikel oder mit einem anderen, geschlechtsanzeigenden Bestimmungswort gebraucht wird. Ich möchte gleich hier erwähnen, dass dem Amerikaner nichts so viele Schwierigkeiten beim deutschen Unterrichte bereitet, als die Verschiedenheit des Geschlechtes.

Nur noch ein Wort an die Lehrer und Freunde des deutschen Sprachunterrichtes in der Elementarschule: Die Volksschule ist die Lehrstätte für die Massen. Aus der Volksschule kommen die Millionen Farmer, Handwerker, Tagelöhner und Arbeiter, die sich mit dem wenigen begnügen müssen, das in der Volksschule gelehrt wird. Die Volksschule ist aber auch die einzige Institution, über die das Volk absolute Kontrolle hat. Sie bestimmt die Geschichte der Nation, und ihre Saat ist es, die in den Massen reift. Zwinget darum nie-

mals diesen künftigen Souveränen der Nation etwas auf, was sie nicht gerne wollen, wonach sie nicht selbst verlangen. Bietet ihnen das, was sie lernen wollen und lernen sollen, in solch anziehender und leicht fasslicher Weise, dass sie ihr ganzes späteres Leben, wenn nicht mit Liebe, so doch mit Achtung vom Deutschen sprechen. Hütet Euch aber ganz besonders, ihnen durch trockenen, schweren Unterricht die deutsche Sprache verhasst zu machen; denn mit der Sprache werden sie naturgemäss auch das deutsche Volk erst verspotten, dann verachten und zuletzt vielleicht gar hassen.

Freut sich schon der irische Polizist oder der amerikanische „Vormann“, wenn er etliche deutsche Brocken aus der Schule in seinen Berufskreis mitgebracht hat, um wie viel mehr ist der Arzt, der Anwalt, der Kaufmann, vor allem aber der öffentliche Beamte stolz darauf, dass er etwas Deutsch versteht. Wie sie sich alle bei öffentlichen Anlässen entschuldigen, und wie sehr sie es bedauern, dass sie nicht in ihrer Jugend Deutsch gelernt haben; und wie freuen sie sich wieder, wenn sie ihre deutschen Mitbürger in der geliebten Muttersprache begrüßen können.

Einen tieferen Einblick in die unermesslichen Schätze der deutschen Literatur und eine gründlichere Kenntnis der deutschen Sprache kann sich der amerikanische Student jederzeit erwerben, sofern er nur den guten Willen hierzu hat. Unsere Mittelschulen — High Schools — sowohl als auch die zahlreichen „Colleges“ des Landes lassen es sich besonders angelegen sein, die besten deutschen Kurse und die besten deutschen Lehrer zu besitzen. Da in New York die höchsten Lehrergehälter bezahlt werden, abgesehen von der verführerischen Anziehungskraft der Grossstadt, ist es ja naturgemäss, dass sich die besten Lehrer nach New York sehnen und mit der Zeit auch hier Anstellung finden. Tüchtige Lehrer fordern selbstverständlich auch gute Lehrbücher, und mit diesen Hand in Hand gehen dann auch die neuen Lehrpläne, die schon darum stets verbessert werden, weil bei dem grandiosen Streben unserer Jugend nach höherer Bildung die Prüfungen von Jahr zu Jahr stets erschwert werden.

In den städtischen Mittelschulen (High Schools) und Colleges, sowie in den zahlreichen Privatschulen der Stadt gelessen mindestens 25,000 Knaben und Mädchen deutschen Unterricht, durch den sie mit den Anfangsgründen der Sprache soweit bekannt gemacht werden, dass sie nach drei- oder vierjährigem Kurse wohl imstande sind, leichte Prosawerke, sowie die bekannteren Gedichte und Dramen unserer Klassiker zu lesen und ins Englische zu übersetzen. Viel schwieriger wird es den Studierenden, einfache englische Sätze ins Deutsche zu übertragen. Die Grammatik spielt natürlich bei diesem Unterrichte die Hauptrolle; manchmal überwuchert leider der grammatische Unterricht so sehr, dass die Schüler vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen und vor lauter Deklinieren und Konjugieren gar nicht zum Bewusstsein kommen, dass die deutschen Dichter und Denker auch zu etwas anderem noch die Sprache benutzt haben, als zum Abwandeln der Haupt- und Zeitwörter.

Freilich sind daran mehr die Herren Examinatoren (Regents) der Staats-Prüfungsbehörde schuld, als die Lehrer selbst. Bei der letzten Prüfung der University of the State of New York, 21. Januar d. J., die als Regents-Examination bekannt ist, wurden unter anderen den Anfängern — Elementary German — folgende Fragen in der Grammatik gestellt: Gib den Genitiv Singular und den Nominativ Plural von „seinem Brüderchen“ — „helle Stimmen“ — „dem kleinen ärmlichen Hause“ — „ihren Kinderjahren“; ferner: dekliniere „er“ im Singular, „welche“ im Neuter Singular und „diese“ Feminin Singular; schreibe die dritte Person Singular von „nehmen“ in allen Zeiten (Indikativ

und Subjunktiv); konjugiere: „mögen“, „halten“, „finden“ und „hervorgehen“ in den angegebenen Zeiten. Für die Mittelstufe (Intermediate German) war folgende Frage gestellt: „Gib die 3. Person Singular (Indikativ und Subjunktiv), der leidenden Form des Zeitwortes „werfen“. Ich frage die freundlichen Leser, wie oft sie im Leben schon z. B. die Form „er werde geworfen worden sein“, oder „er würde“ selbst gebraucht, gehört oder gelesen haben.

Weil ich schon bei den letzten deutschen „Regents“-Prüfungen bin, so möchte ich auch einer Übersetzungsfrage der Oberstufe (Advanced German) erwähnen. Nach vierjährigem Unterrichte in der „High School“ sollen die Schüler folgende Stelle aus Goethes „Egmont“ übersetzen: „O Spatzenkopf! Wo nichts heraus zu verhören ist, da verhört man hinein. Ehrlichkeit macht unbesonnen, wohl auch trotzig. Da fragt man erst recht sachte weg, und der Gefangene ist stolz auf seine Unschuld, wie sie's heißen, und sagt alles geradezu, was ein Verständiger verbürge. Dann macht der Inquisitor aus den Antworten wieder Fragen und passt ja auf, wo irgend ein *Widersprüchelchen* erscheinen will; da knüpft er seinen Strick an; und lässt sich der dumme Teufel *betreten*, dass er hier etwas zu viel, dort etwas zu wenig gesagt, oder wohl gar aus, Gott weiss, was für einer *Grille* einen Umstand verschwiegen hat, auch wohl an irgend einem Ende sich hat schrecken lassen, dann sind wir auf dem rechten Weg! Und ich versichere Euch, mit mehr Sorgfalt suchen die Bettelweiber nicht die *Lumpen* aus dem *Kehricht*, als so ein *Schelmensfabrikant* aus *kleinen, schiefen, verschobenen, verrückten, verdrückten, geschlossenen, bekannten, gelegneten Anzeigen und Umständen* sich endlich einen *strolchumpenen Vogelscheu* zusammenkünstelt, um wenigstens seinen *Inquisiten* in *effigie* hängen zu können.“

Man erzählt, dass in einer Mädchen-Hochschule die deutschen Lehrerinnen mehr als eine Stunde zur richtigen Übersetzung dieser köstlichen Satire Vansens (im Fragebogen steht Bansen) brauchten, um dann die nötigen Korrekturen und Noten (diese Frage war mit 25 Prozent bewertet) anbringen zu können.

Was eigentlich in den vier Hochschulklassen von den deutschen Klassikern und besseren Schriftstellern gelesen wird? Recht viel und meistens sehr geschickt ausgewählt, während die Lehrtexte selbst deutlich gedruckt und mit vorzüglichen Einleitungen, praktischen Anmerkungen, sowie leicht zu benützensen Wörterbüchern versehen sind. Im Anfängerkurs, 1. und 2. Schuljahr, wird Anderson, Arnold, Baumbach, Ebner-Eschenbach („Crambambull“), Elchen-dorff („Taugenichts“), Gerstäcker, Grimm, Heyse, Hillern („Höher als die Kirche“), Leander-Volkman, Meissner, Riehl („Die 7 Nothelfer“), Seidel („Herr Omnia“, „Leberecht Hühnchen“), Stifter, Storm („Immensee“), Wichert, Wildenbruch und Zschokke („Der zerbrochene Krug“) gelesen. Im 3. Jahre liest man ausser den genannten Schriftstellern: Chamisso Fouqué („Undine“), Freytag, Goethe, Groller, Hauff, Hoffmann, Jensen, G. Keller (Novellen), Lessing („Minna von Barnhelm“), K. Meyer („Das Amulett“), Rosegger, Schiller, Uhland, Wildenbruch („Der Letzte“), von Lillencron („Anno 1870“) und Frenssen („Jörn Uhl“). Im letzten Jahre kommen noch hinzu: Fulda, Heine, Grillparzer, Hauptmann, Körner, Moser, Ranke („Karl V.“), Scheffel, Sudermann, Sybel und R. Wagner („Meistersinger“), während von Goethe, Lessing, Schiller und anderen Klassikern schwerere Dramen gelesen werden. Ob die Schüler, wie es bei den Prüfungen verlangt wird, nach drei- resp. vierjährigem Kurse einen kurzen deutschen Aufsatz über „Wilhelm Tell“, „Hermann und Dorothea“, „Napoleon I.“, „Wallenstein“, „Maria Stuart“,

„Lied von der Glocke“, „Egmont“, „Tasso“ oder „Götz von Berlichingen“ schreiben können, bezweifelt selbst die überwiegende Mehrheit der Lehrer; doch der „heilige Bureaucratismus“ ist unerbittlich und verlangt es so.

Dass die Schüler bei einer solch gründlichen Vorbereitung, im College und an der Universität Gelegenheit finden, die höchste Ausbildung in der deutschen Sprache oder Literatur zu gewinnen, ist natürlich. Die Herren und Damen, welche hier den Magistergrad (Master of Arts) oder den Doktorgrad erwerben und Deutsch als Hauptfach gewählt haben, würden sicherlich an irgend einer deutschen Universität ihr Examen glänzend bestehen.

Was die Fachkurse betrifft, so sind dieselben fast ausnahmslos auf der Höhe der modernen Wissenschaft. Die deutsche Sprache, ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gewaltige Literatur, wird an den beiden Universitäten wie ein kostbares Kleinod gepflegt. Aber auch an den beiden städtischen Colleges lässt der deutsche Unterricht ebenso wenig zu wünschen übrig, wie an den Hochschulen und in der Elementarschule. Die Lehrer wollen um der Sprache willen ihre Schüler für das Deutsche begeistern; sie bedürfen keines aussenstehenden Einflusses, der nur zu leicht dem Vorwurfe ausgesetzt ist, dass man germanisieren wolle.

Was im Römerreiche das Griechische war, das ist heute die deutsche Sprache; und die amerikanischen Lehrer und Schüler sind die ersten, um dies zu begreifen und praktisch anzuwenden. Nahezu 75 Prozent der studierenden Jugend bemüht sich hier in New York, die Schönheit und Tiefe der deutschen Sprache kennen zu lernen, während an den öffentlichen und Privatschulen mindestens 300 deutsche Lehrer redlich und erfolgreich bestrebt sind, unserer herrlichen, ewig schönen Sprache stets neue Bewunderer und aufrichtige Freunde zu verschaffen.

III. Umschau.

Von unserem Seminar. Mit Spannung sieht man in diesem Jahre den Schlussfeierlichkeiten entgegen, die zusammen mit der Schwesteranstalt, der Deutsch-Englischen Akademie, veranstaltet werden sollen. Die Ansprache an die Abgehenden wird kein Geringerer als Graf Bernstorff, der Botschafter des Deutschen Reiches in Washington, halten. Die mündlichen Schlussprüfungen finden am 17. und 18. Juni vor der Prüfungsbehörde statt. Die Direktion gibt jetzt schon bekannt, dass das neue Schuljahr am 19. September anhebt; Eintrittsprüfungen in Milwaukee werden am Samstag vor dem Schulanfang abgehalten. Wir veranstalten künftig auch Prüfungen auswärts, wenn die Kandidaten sich rechtzeitig bei uns anmelden. Am Abend des 26. Mai fand in der High School Abteilung der Akademie die alljährliche Debatte um die Spencermedaille statt. Gewonnen wurde sie diesmal von Howard Gormly von der I. High School-Klasse.

Bis Ende des Monats Mai sind die Beiträge zum Seminarfonds um weitere \$555 gestiegen und haben nunmehr die Höhe von \$11,311.65 erreicht. Wir hoffen, dass auch in den Sommermonaten die Quellen der Freigebigkeit nicht versiegen werden.

Für die 48. Konvention der National Education Association, die in den Tagen vom 2. bis 8. Juli in Boston abgehalten wird, hat der Ausschuss ein umfangreiches Programm zusammengestellt, das uns soeben zugegangen ist. Die meisten Eisenbahnen haben den Preis ihrer Rundreisefahrkarten um 25 Prozent ermässigt, um den Besuch der Konvention zu erleichtern.

Gemäss einer neuen Verordnung werden in den New Yorker Parks die Tafeln mit der Aufschrift „Betreten des Rasens verboten!“ entfernt und ersetzt durch andere mit der Aufforderung: „Kommt herein ins Gras!“ Wieviel besser haben wir es doch in dieser Hinsicht als in Deutschland.

Über Theodore Roosevelt und seinen Triumphzug durch Europa erzählt weitläufig und anregend die moderne illustrierte Wochenschrift „Zeit im Bild“ in einer Spezialausgabe, die zum geringen Preis von 20 Pfennig — Porto natürlich extra! — bei dem Berliner Zentral-Verlag G. m. B. H. in Berlin erhältlich ist. Das interessante Heft ist es wohl wert, dass man besonders darauf aufmerksam macht.

Das Turnlehrerseminar des Nordamerikanischen Turnbundes zu Indianapolis hält in diesem Sommer seine Sommerschule in Madison, Wis., ab, was die Freunde der Turnerei in Wisconsin besonders freudig begrüßen werden.

Mrs. Ella Flagg Young, die Schulsuperintendentin von Chicago, hat es zuwege gebracht, dass die Steinpflasterung verschiedener Schulsportplätze entfernt wurde, damit die Jungen darauf dem Marmelspiel huldigen können.

Der deutschamerikanische Austauschoberlehrer Siebert berichtet in einem Aufsatz in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ über seine Erfahrungen an der Dorchester High School in Boston: „Im Unterricht wird die Arbeit durch die Gemeinschaftserziehung erschwert. Die Beeinträchtigung der Arbeitsleistung im neu sprachlichen Unterricht möchte ich bei grösseren Klassen bis auf ein Drittel der Arbeitssumme veranschlagen. Der allgemeine Eindruck ist, dass zwei verschiedene Klassen zu einem gemeinsamen Unterricht vereinigt sind. Es wird eben mit verschiedenen Gespannen gepflügt. Am auffallendsten war das bei den Sprachübungen der Fall — bei aller Anerkennung des allgemeinen guten Willens auf beiden Seiten. Bei Stoffen wie Verfassung, Heereswesen, Luftschiffahrt beteiligen sich die Jungen lebhafter; den meisten Mädchen schien gleichsam das Organ zum Verständnis zu fehlen. Umgekehrt zeigten bei der Behandlung von Fragen wie Gesellschaftsleben, Familienfeste, Volksbräuche die Mädchen das lebhafteste Interesse, während die Jungen zur Reserve übergingen. — Die Folge solcher Erfahrungen muss auf die Dauer sein, dass in Gemeinschaftsklassen Stoffe ausgeschaltet werden, die im wesentlichen nur das Interesse des einen Teils erregen, — und gerade sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der spezifisch männlichen oder weiblichen Kultur.“ Die Ergebnisse seiner Studien fasst Siebert in folgende

Leitsätze zusammen: 1. Die Vereinigten Staaten sind zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung mit Notwendigkeit angewiesen (Lehrermangel, geringe Besuchszahl der meisten Schulen, finanzielle und Verwaltungsgründe). 2. Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Jahre 1900. Seitdem ist eine rück-schwingende Bewegung erfolgt, bei dem Osten mit der Tendenz, die Gemeinschaftserziehung in den beiden Gruppen der höheren Schulen aufzuheben, — bei dem Westen eine „Revision“ vorzunehmen. 3. Auf moralischem Gebiete wird überwiegend ein günstiger Einfluss der Gemeinschaftserziehung angenommen, wo es sich um kleinere und gleichartige Kreise handelt. 4. Die Hauptstärke der Gemeinschaftserziehung liegt auf sozialem Gebiete. Sie vermittelt einen harmlosen Verkehr der Jugend beider Geschlechter und gibt für die Schulzeit und das spätere Leben eine Reihe gemeinsamer Interessen. 5. Die wesentlichsten Bedenken gegen die Gemeinschaftserziehung kommen aus physiologischen und pädagogischen Erwägungen. Sie richten sich auf die Zeit von der beginnenden Pubertät bis zum Abschluss der Entwicklung beider Geschlechter.... Die getrennten höheren Bildungsanstalten vermögen in höherem Masse eine besondere männliche bzw. weibliche Kultur heran-zubilden.“

Auf Einladung der Germanistischen Gesellschaft wird Herr Professor Wilhelm Paszkowski, der Direktor der akademischen Auskunftsstelle an der Berliner Universität, im Februar 1911 eine längere Vorlesungsreise durch die Vereinigten Staaten unternehmen. Soeben erschien eine von ihm besorgte Übersetzung des vom Columbia-Präsidenten Dr. Butler geschriebenen Werkes: „The American as he is.“ (Vorkämpfer.)

Bei einem kürzlich in New York veranstalteten Wohltätigkeitsbazar erklärte Gouverneur Hughes, dass man erst gestern in New York angekommen und doch im Herzen schon ein guter Amerikaner sein könne, vielleicht ein besserer, ein aufrichtigerer als der, dessen Vorfahren vor zweihundert Jahren hier landeten. Er wohne als Gouverneur Veranstaltungen bei, die unter den Flaggen aller Herren Länder stattfänden. Und er schätze und achte den Mann immer, der im Sinn und Herzen die Flagge seines Geburtslandes, seines Heimatlandes hochhält. Es gäbe in unserem amerikanischen Leben nichts, was

sich nicht mit der Anhänglichkeit an die alte Heimat vereinbaren lasse; der eine lande früher hier, der andere später, das sei der ganze Unterschied. (Vorkämpfer.)

Vom Nationalbund. Für das Pastoriusdenkmal hat Herr Adolphus Busch aus St. Louis den Betrag von \$5,000 gezeichnet, wodurch die Beiträge sich auf \$11,128.08 erhöhen. Im Kongress ist nun eine Vorlage eingereicht worden, laut welcher die Summe von \$30,000 ausgeworfen werden soll, um die Anschlagsumme von \$60,000 zusammenzubringen. Es ist sehr bedauerlich, dass das Deutschland sich unfähig bekennen muss, aus eigener Kraft dieses Denkmal zu errichten. Gibt es denn wirklich nur einen einzigen Adolphus Busch unter den Tausenden von wohlhabenden Deutschamerikanern?

Zur Gründung einer Bühne deutscher Dichter ladet ein Aufruf ein, der an die Presse zur Veröffentlichung versendet wurde. Er sagt im wesentlichen: Es ist eine betrübende Tatsache, dass in den letzten Jahrzehnten Hunderttausende an Tantiemen und Honoraren ins Ausland gewandert sind: nach Frankreich, Russland, Skandinavien, während man deutsche Dichter hat hungern lassen, ja zum Teil verhungern, bis sie aus Existenznot Selbstmord begingen. Das Ausland handelt anders gegen seine Dichter. Schweden ehrt seine Ellen Key, und der Staat schenkt ihr ein Altersheim, es ehrt seine Selma Lagerlöf mit dem Nobelpreis. Und wie hegte Norwegen seinen Ibsen, seinen Björnson. Frankreich, England ehren ihre eigenen Dichter und schützen ihre Existenz. Nur Deutschland tut das nicht. Nur Deutschland lässt seine eigenen Dichter, die Träger nationalen Empfindens, verkümmern und im Dunkel sterben und sammelt im besten Falle Spenden zu einem Denkmal oder veranstaltet Jubelfeiern an ihrem 150. Geburtstag. Es ergeht daher der Aufruf an alle deutsch gesinnten Männer und Frauen, sich einem Unternehmen zuzuwenden, das die Schriftstellerin Ruth Bré ins Leben ruft: einer „Bühne deutscher Dichter“. Alle Zuschriften und Geldsendungen sind an Ruth Bré, Schriftstellerin, Herischdorf im Riesengebirge, zu richten.

Deutsche Zeitungen machen sich Sorgen wegen der immer grösser werdenden Zahl der Studierenden, da heisst es: Die Gefahr, dass wir in Deutschland ein Heer gelehrter Proletarier erhalten, mehrte sich in bedenklicher Weise. So hat z. B. die Uni-

versität Bonn dieser Tage ihren 4000. Studenten erhalten. Das Ereignis gab dem Rektor Loeschke Anlass zu einer Immatrikulationsrede, die dieser Sorge bereiten Ausdruck verlieh: Was soll aus den Tausenden werden, die in unwiderstehlichem Ansturm zu den Universitäten und den gelehrten Berufen drängen? Der Kampf ums Dasein wird ihnen immer schwerer, und ein gelehrtes Proletariat würde mit dem Leben viel härter zu ringen haben als der geringste Handwerker. Auch für die Universitäten und ihre Entwicklung kann man bangen, wenn man sieht, wie mit elementarer Gewalt die Menge der Studierenden wächst. Weder die Zahl der Lehrer noch die Einrichtungen reichen aus, um jene Massen nicht nur mit dem erforderlichen berufsmässigen Wissen zu erfüllen, sondern sie wirklich zu erziehen. Die persönliche Einwirkung des Dozenten auf seine Schüler wird immer geringer, die weitaus meisten kann man gar nicht mehr Schüler, sondern nur Zuhörer nennen, das Verhältnis von Dozent und Student droht des intimsten und feinsten Reizes und seines höchsten Lohnes für beide Teile verlustig zu gehen. Dazu kommt, dass die Vorbildung des Studenten immer verschiedenartiger wird: humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule. Dazu kommen in neuester Zeit die Frauen. Gerade die Frauen bilden an sich ein willkommenes Element, weil zweifellos eine höhere allgemeine Bildung unserer Lehrerinnen erforderlich war, aber dass nun seminariistisch gebildete Lehrerinnen jetzt auch zugelassen werden, erschwert immer mehr die Erfüllung der wichtigsten akademischen Aufgaben; denn die Pflege der Wissenschaft ist die Seele der deutschen Universität; je nachdem die Pflege wächst oder sinkt, wird auch die Lebenskraft und die Wirkung der Hochschulen sich heben oder senken, und das Herandrängen ungenügend oder verschiedenartig vorgebildeter Elemente ist zweifellos die grösste Gefahr für unsere Hochschulen. Viele, wie künftige Beamte, lockt mehr das sichere Brot, als das Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis her. Alle diese Hindernisse aber müssen doch nur für Lehrer und Lernende ein Ansporn sein zu sich steigenden Leistungen. Dass der Drang nach Wissenschaft und Wissen sich immer mehr verbreitet, und dass immer tiefere soziale Schichten sich zu den Universitäten drängen, um Anteil zu nehmen an tieferer wissenschaftlicher Erkenntnis, ist eine grossartige Erscheinung; um sie aber zum Segen zu verwandeln, müssen wir immer gewissen-

hafter darauf bedacht sein, nicht bloss das Wissen, sondern auch den Charakter und die Urteilsfähigkeit auszubilden.

Pädagogische Lektüre im Seminar. „Gewiss, jeder Mensch, der sich ernsthaft mit der Erziehungswissenschaft beschäftigen will, muss Comenius' Grosse Unterrichtslehre, muss auch etwas von Pestalozzi gelesen haben; wir wollen auch Salzmanns immer lebensfrisch bleibendes „Ameisenbüchlein“ hingehen lassen. Aber warum das „Krebsbüchlein“, das doch nur eine bald degoutierende Schrulle ist, wozu der lederne „Konrad Kiefer“! Und warum nicht: Rousseau, Herbarts „Umriss pädagogischer Vorlesungen“, warum nicht die grossen Gegenwärtigen: Försters „Jugendlehre“, Willmanns „Didaktik“, etwa auch James' glänzende pädagogische Psychologie? Warum nicht auch um des Widerspruchs willen, den sie hervorruft, und um der Kritik willen, die sich vortrefflich an ihr üben kann, Ellen Key, die im Leipziger Lehrerinnenseminar seit Jahren als Sturmobjekt kräftebildend wirkt? Ferner: man hat sehr richtig verlangt, dass auch eine — allerdings nur eine „kürzere“ Schrift über die Mädchenerziehung aus neuerer Zeit gelesen werde. Warum gibt man hier keinen Namen? Wollte man Spielraum lassen zwischen „Unserer Ruth Lernjahre“ und den Broschüren Helene Langes? Gerade hier war es, als auf einem Gebiete, das ganz neu auftritt, erforderlich, dass Missgriffen vorgebeugt würde. Überblickt man das Ganze des Pädagogikunterrichtes, so vermisst man vor allen Dingen methodische Winke, die von dem Landläufigen abweichen, und die dem gerade auf diesem Gebiete so eingefressenen Schlendrian entgegenreten, so z. B. den Hinweis auf Längsschnitte durch die Geschichte der Pädagogik, d. h. die Entwicklung gewisser Motive, deren Verfolgung durch die Jahrhunderte mit zu dem Fruchtbarsten und Bildendsten gehört, das die heutige Methodik kennt.“ (So Schulrat Dr. Wychgram in seiner Zeitschrift „Frauenbildung“ bei Besprechung eines Lehrplans für ein Lehrerinnenseminar. — Betreffs der am Schluss erwähnten „Längsschnitte durch die Geschichte der Pädagogik“ vergleiche man Prof. Heubaums Ausführungen in den „Päd. Blättern für Lehrerbildung“ 1908, Nr. 3.)

Über den Idealismus der deutschen Lehrerschaft heisst es in einem längeren Artikel: Der Idealismus der Lehrerschaft, der immer wieder auf die Probe gestellt wird, ist der Vor-

sprung, den wir vor anderen Ländern haben. Ein Lehrerstand, wie es der deutsche ist, lässt sich nicht durch Gesetze schaffen, er muss sich entwickeln. Durch alles materielle Elend der Zeiten, durch alle geistige Knechtung hat er sich sieghaft durchgekämpft, und er wird es auch sein, der am letzten Ende die Volksschule so gestaltet, wie wir sie brauchen: als die wichtigste Kulturanstalt des Staates. Alle Massregelungen, wie wir sie in ununterbrochener Reihenfolge in Bremen, Bayern, Preussen, Baden, Sachsen, in Österreich erlebt haben und noch erleben, werden daran nichts ändern. Was kommen muss, kommt doch.

An den verschiedenen deutschen Universitäten werden auch in diesem Jahre Sommerkurse gegeben, Anzeigen und Programme sind uns bis dato zugegangen von den Universitäten Heidelberg, Marburg, Göttingen und Jena.

Dem verdienstvollen, langjährigen Vorsitzenden des Sächsischen Lehrervereins, Alfred Leuschke, wurde bei seinem Rücktritt eine Stiftungsspende von M. 90,000 überwiesen, die durch freiwillige Gaben der sächsischen Lehrerschaft aufgebracht worden ist. Nach Leuschkes Wunsch soll sie hauptsächlich zur Sicherstellung derjenigen Kollegen verwendet werden, die im Kampf um die Standesfragen geschädigt worden sind.

Wieviele Lehrer gibt es in Europa? Diese Frage hat ein schwedischer Gelehrter in einer interessanten Studie beantwortet. Zirkla 1 Million Lehrkräfte unterrichten in rund 465,450 Schulen etwa 50 Millionen Kinder. Die meisten Lehrer, 195,000, hat Russland — allerdings heisst man eben in Russland alles mögliche Lehrer — dann folgt England mit 168,000 und Frankreich mit 159,000 Lehrern.

Der dritte internationale Kongress für Schulhygiene findet in den Tagen vom 2. bis 7. August dieses Jahres in Paris statt. Es werden dort die seit dem ersten Kongress in Nürnberg und dem zweiten in London in die Praxis umgesetzten Theorien nach ihren Ergebnissen einberichtet werden, sodass man der Tagung mit grossem Interesse von allen Seiten entgegenseht. Herr Doumergue, der französische Unterrichtsminister, hat das Ehrenpräsidium übernommen, während als eigentlicher Leiter Dr. A. Mathieu, der Präsident der französischen Gesellschaft für Schulhygiene, genannt wird.

Von dem wirklichen Zustand des belgischen Unterrichtswesens entwirft die „Deutsche Schule im Ausland“ folgendes Bild: Ausser Russland und der Türkei ist Belgien das einzige Land in Europa, in dem der Schulzwang nicht besteht. Die geistige Entwicklung der unteren Volksschichten steht auf einer sehr niedrigen Stufe. Eine gründliche Reform ist um so notwendiger, als der Arbeiterstand zum grössten Teil von der Industrie lebt. Die Summen, welche von der heutigen Regierung für den Unterricht bestimmt werden, fliessen von Jahr zu Jahr reichlicher unter dem Scheine des Rechtes in die Kassen der Klöster und klerikalen Schulverbände, und wo der Unterrichtsminister versagen muss, schafft sein Kollege von der Industrie und Landwirtschaft neue Geldmittel. Klerikale Abgeordnete verkünden laut in der Kammer und in der Presse: Das Ziel der Regierung muss sein, ihre eigene Verzichtleistung auf das Schulgebiet vorzubereiten: zugunsten des freien, d. h. des klerikalen Unterrichts. Ein französischer Schriftsteller traf das Richtige, als er schrieb: *La Belgique est le seul Etat qui conspire contre son propre enseignement* (Belgien ist der einzige Staat, der gegen seinen eigenen Unterricht wühlt).

Auf der Weltausstellung in Brüssel beabsichtigt die belgische Unterrichtsverwaltung ein Bild von den gegenwärtig besonders brennenden Fragen des Schulbetriebes zu geben. Durch bestimmte typische Beispiele sollen die verschiedenen Arten höherer Schulen zur Darstellung kommen. Den physikalischen Schülerübungen und dem biologischen Unterricht soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Vorträge von Fachleuten sollen die Ausstellungsgegenstände nach der historischen und pädagogischen Seite hin ergänzen. Vielleicht werden auch mit Verwendung von Schülern der deutschen Schule in Brüssel Lehrproben vorgeführt werden. Dem Vernehmen nach sollen als typische Beispiele für die Lehrerbildungsanstalten das Seminar zu Weissenfels und die Präparandenanstalt zu Striegau dienen.

Der Magistrat von Ofen-Pest errichtet in den Bürgerschulen Lehrkurse (100, je 25 Knaben) in deutscher Sprache. Der griechische Unterrichtsminister Zaimis macht das Deutsche in den Mittelschulen obligatorisch und schickt zehn Schulrektoren zum Studium des Schulwesens nach Deutschland.

Als ziffernmässige Grundlage für die Beurteilung des spanischen Schulwesens dürften die wichtigsten Daten aus einer vom Unterrichtsministerium veröffentlichten Statistik von Interesse sein. Bei einer Bevölkerung von rund 19 Millionen Seelen und annähernd 2½ Millionen schulpflichtigen Kindern (von sechs bis zwölf Jahren) müssten nach dem Gesetz mindestens 34,366 Schulen bestehen. In Wirklichkeit sind nur 24,861 vorhanden. Nur vier Provinzen besitzen eine Anzahl von Schulen, die über das gesetzliche Minimum um ein geringes hinausgeht, in allen übrigen wird dieses Mindestmass nicht erreicht. Die Zahl der Schulen ohne obligatorischen Religionsunterricht (Laienschulen) beträgt im ganzen 107, die der protestantischen 91. In beiden Kategorien steht Barcelona mit 43 und 22 an der Spitze. Der katholische Unterricht verfügt über 5014 Privatschulen.

Südamerika. Dem Kaiser ist von dem bisherigen deutschen Gesandten in Buenos Aires, Herrn v. Waldthausen, ein Kapital von 200,000 M. zur Verfügung gestellt worden, dessen Zinsen zur Förderung deutscher Bildungs- und Wohlfahrts-Einrichtungen in den drei Laplastaaten Argentinien, Uruguay und Paraguay, insbesondere zur Förderung deutscher Schulen verwendet werden sollen. Der Kaiser hat das Kapital dankend angenommen und es zur weiteren Veranlassung der Schatullverwaltung überwiesen.

Die Regierung von Venezuela hat eine Staatsschule errichtet, in welcher unentgeltlicher Unterricht erteilt wird in der Herstellung von Panamahüten. Die Schule befindet sich in Merida im Staate gleichen Namens.

G. L.

IV. Vermischtes.

Über Lüge und Ohrfeige veröffentlicht Kuhn-Kelly in der „Zeitschrift für Kinderforschung“ eine Studie. Er untersucht, woher es kommt, dass so viele Kinder grosse Gewandtheit

im Lügen an den Tag legen, um dann zu fragen: Auf welche Art und Weise sind lügenhafte Schulkinder zur freiwilligen Wahrhaftigkeit zu erziehen? An lügenhaften Kindern, die nicht auf die

richtige Fährte geführt werden können, also gleichsam determinativ handeln, zweifelt er; er glaubt, dass solche Kinder zu bessern seien. Die Ursache liegt an der falschen Behandlung des Kindes und in der Unaufrichtigkeit der Umgebung. Zur Behandlung eines lügenden Kindes ist Vorsicht und Nachsicht nötig. Die „Ohrfeige“ ist kein Heilmittel. Dem Lehrer, dem Takt und Autorität abgehen, wird sie leicht zum notwendigen Übel und die „Lüge“ wird derber, die Ohrfeige saftiger, Herz und Gemüt trockener. Kuhn warnt nicht bloss vor übereiliger und übermässiger Strafe, er zeigt wie zu der Persönlichkeit des Erziehers die Methode sich als eigenartiges Heilmittel zu gesellen hat. Einen Heilungsfall führt er aus, um zu zeigen, wie eine Wandlung zum Bessern im Kinde geschaffen werden kann. „In des Erziehers stoischer Ruhe liegt eine faszinierende Stärke“. Dass sehr viele Kinder durch Unverstand, Launenhaftigkeit, Herz- und Gemütslosigkeit der Eltern oder Umgebung leiden, stellt die pädagogische Kunst in der Schule immer auf neue Proben. „Der Kinder Schuld ist es nicht, wenn Elternhaus und Umgebung niederreissen, was die Schule mit aller Sorgfalt aufgebaut hat. Soll sie, d. h. der Lehrer, nicht umsoher Nachsicht mit dem lügenhaften Kinde haben, als es nicht selten in verzweifelter Zwitterstellung gelangt? Sollen solche Kinder, die schlecht erzogen und deshalb schon gestraft genug sind und denen zu Hause das Lügen gleichsam eingeprägt worden ist, im Strauchelfalle noch extra dafür gezüchtigt werden? Soll es die Sünden seiner Eltern und Umgebung büssen müssen? Nein, für die ausserhalb der Schule erlittene Unbill soll es durch liebevolle Behandlung, wie es recht und billig ist, entschädigt werden. Die Schule soll und muss mit Anwendung delikater Mittel Herz und Gemüt veredeln und nicht durch Züchtigung noch mehr verhärtet.“

Jugend ohne Liebe. Als wir eine Brücke zwischen zwei Gebäuden überschritten, — so erzählt der englische Publizist Robert Blatchford in seinem Buche: „Nicht schuldig!“ — sagte der Lehrer der Fabrikschule, dass sie sehr viel Mäuse fingen. „Haben Sie hier so viel Mäuse?“ fragte ich. „Ja“, sagte er mit eigentümlichem Lächeln, „da ist kaum einer unserer grösseren Jungen, der nicht seine lebendige Maus in seiner Tasche hätte.“ „Eine lebendige Maus? Wozu?“ „Die kleinen Burschen möchten doch etwas haben zum Liebhaben. Vor einiger Zeit verwarnte der Inspektor ei-

nen Knaben, weil der die Hand immer in die Tasche steckte. Der Junge folgte aber nicht, und da ich die Ursache erriet, rief ich ihn heraus. Er hatte eine lebende Maus in seiner Hosentasche und fürchtete, dass sie herauskletterte und sich in der Schule zeigte. Er nahm sie auf seine Hand. Sie war ganz zahm.“ — Als wir über den Spielplatz kamen, umringten uns die kleinen Geschöpfe, erlöset vom Zwange der Paradedisziplin, fassten unsere Hände, streichelten unsere Kleider und umarmten unsere Beine. Mehrere von ihnen schienen ganz gebannt von meiner goldenen Uhr. Ich gab sie einem zu kurzem Spiel, und seine kleinen Augen weiteten sich vor Bewunderung. Die Kinder folgten uns bis ans Gitter und schüttelten uns die Hände. „All das“, sagte der Lehrer, „ist eine Eigentümlichkeit aller Fabrikschulkinder. Sie wollen Sie berühren und jedes glänzende Ding, das Sie bei sich haben, anfassen; und zwar deshalb, weil Sie von der „Aussenwelt“ kommen.“ — Was für ein Milieu! Es liess mich an die Geschichten denken, die ich von Wilden gelesen hatte, wie sie sich um die weissen Männer drängten, die an ihrer Küste landeten. — „Von der Aussenwelt!“ — „Etwas zum Lieben!“ — In England, wo einige hundert Millionen jährlich für die Jagd verwendet werden, werden unschuldige und wehrlose Kinder in solch Milieu gezwängt. Man wundert sich über die Dirne und den Trunkenbold. Wie wurden sie aufgezogen? Hatten sie „etwas zum Lieben“?

„Ferien heut!“

Wer sich wohl da am meisten freut:
„Liebe Mutter — Ferien heut!“
Die Violine, nicht wahr, setzt du fort,
Und den Klavierschlüssel versteck' ich
— dort!
Und alle Bücher, die wir nur finden,
Lassen wir unten im Pult verschwinden!
Mein Markenalbum gib gleich mir nur
her —

Ins Herbarium kleb' ich gar nichts mehr.
Die Blumen kommen in deine Vasen
Zur Freude für die Familien-Nasen.

Der Lehrer sagt: Wiederholen sei gut
Und manchmal zeichnen — Gitt, wie
der sich tut!

Glaubst du, er hätt' es je anders gemacht,

In den Ferien an die Schule gedacht?!
Ach, liebe Mutter — Ferien heut!“

Wer sich wohl da am meisten freut?
„Nun trinke ich morgens Kaffee im Bett,
Natürlich in deinem — das ist zu nett!
Und tu' mir die Lieb': sprich nicht von
Latein —

Und lass uns mal ausgehn, ganz, ganz
allein —

So ohne Vater — und recht bummelig
und weit

Und nicht in Läden — doch! Zum Kon-
ditor zu zweit!

Ach — nie mehr nachsitzen und gar
keine Drei — —

Gott, Kinder! — Mein Uhrglas ist wie-
der entzwei!

Für die Eins bist du mir noch was schul-
dig — —

Ich streite nicht — ich zahle geduldig.
Und wie der Junge so vor mir steht,

Den Kragen schief, die Haare verweht,

Die Hosen blitzblank da, wo er sitzt,

Die Bluse mit Tintenflecken bespritzt,

Die Hände kohlschwarz, doch die Au-
gen blank, —

Da steigt's auch in mir auf wie heisser
Dank:

Ferien — und glückliche Tage zu
zweim —

Und die Möglichkeit, dass er doch
mal rein —

Und dass von Jungen, Lehrern und
Stunden

Sein Herz mal wieder zu mir gefun-
den —

Wer sich wohl da am meisten freut?
„Liebe Mutter — — Ferien heut'!“

Eva Gräfin von Baudissin.

Kinder - Antworten. Unter dem Titel „Childrens Answers“ ist in London eine kleine Sammlung von Antworten aus Kindermund erschienen, die dem Psychologen hübsches Material über die Art, wie sich in den Köpfen der Kinder die Anschauungen über die Welt bilden, an die Hand gibt. Wieder zeigt sich da, dass das Kind ein geborener Humorist ist. So wird ein Kind gefragt: „Warum wurde Moses von seiner Mutter in den Binsen verborgen?“ Antwort: „Weil sie nicht wollte, dass er geimpft wurde.“ — „Was ist ein Wunder?“ fragt man ein anderes Kind, das augenscheinlich schon viel aus den Zeitungen gehört hat. „Das ist ein Ding, das sich in Amerika ereignet.“ — Dass das Kind auch ein kleiner Philosoph sein kann, zeigt folgende Anekdote: Ein schottischer Schullehrer erzählte seinen Schü-

lern die Geschichte von Ananias und Saphira und fragte sie dann: „Warum tötet Gott nicht jeden, der eine Lüge sagt?“ Nach langem Stillschweigen antwortete ein kleiner Junge: „Weil dann niemand auf Erden übrig bleiben würde.“ — Ein kleines Mädchen war von seiner Mutter getadelt worden, weil es von den Äpfeln gegessen hatte, aus denen Gelee bereitet werden sollte. Am nächsten Tage fragte der Lehrer das Kind, warum Gott Adam und Eva verboten hatte, von der verbotenen Frucht vom Baume inmitten des Gartens zu essen. „Weil er Gelee aus den Äpfeln machen wollte,“ lautete die im unschuldigen Tone gegebene Antwort. — Der Lehrer stellte die Frage: „Was für einen Vogel sandte Noah aus der Arche aus?“ Ein kleiner Knabe weiss es „Eine Taube.“ Lehrer: „Ich wundere mich aber, dass gerade der kleinste Knabe der Klasse der einzige ist, der das weiss.“ Da steht ein grösserer Knabe auf: „Herr Lehrer, sein Vater hat ein Vogelgeschäft!“ — Zum Schluss sei folgende originelle Definition wiedergegeben: „Kann einer von euch mir sagen, was Unterlassungsünden sind?“ Kleiner Schüler: „Das sind Sünden, die man begangen haben sollte, und die man nicht begangen hat.“

„Der Unterricht ist abzuschaffen!“ Der konservative Abgeordnete Siebert erzählte im preussischen Abgeordnetenhaus folgende Anekdote aus seiner Gymnasialzeit: Der sogenannte Schülerratschuss habe eines Tages bei dem Direktor die nachstehenden drei Anträge eingebracht: 1. Der Unterricht ist abzuschaffen. 2. Das Rauchen ist auch in den Klassenzimmern zu gestatten. 3. Die Schule liefert die Pfeifen, den Tobak müssen sich die Schüler selber kaufen. — Diesen ewig jungen Schulwitz, den wir schon vor dreissig Jahren aus dem Munde eines frühlichen Weisskopfes hörten, — auch er wollte ihn in seiner Schulzeit erlebt haben — missbrauchte der konservative Redner leider dazu, um vor dem Versuche, den Schülern eine gewisse Selbstverwaltung einzuräumen, dringend zu warnen!

G. L.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Lessings Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Edited with introduction and notes by Otto Heller, Ph. D., Professor of German, Washington University, St. Louis. Vocabulary and exercises by Ernst Wolf, William McKinley High School, St. Louis. Chicago, Scott, Foresman and Company, 1909.

Diese im grossen und ganzen sehr tüchtige und brauchbare Ausgabe von Lessings meisterhaftem Lustspiel ist nach bestimmter Angabe des Herausgebers aus seiner Unzufriedenheit mit den bestehenden Ausgaben und aus seinem Wunsch hervorgegangen, die grossen Schwierigkeiten des Textes gehörig zu berücksichtigen. Jeder einsichtsvolle und erfahrene Lehrer dürfte wohl Professor Hellers Ansicht teilen, dass man diese Komödie hierzulande sehr oft von Schülern lesen lässt, die der Aufgabe sprachlich durchaus noch nicht gewachsen sind. Das rührt aber meines Erachtens weit weniger von besonderen Schwierigkeiten des Satzbaues oder des Stils gerade dieses Werkes her, als vielmehr von dem Umstand, dass die Schwierigkeiten der deutschen Klassiker überhaupt von amerikanischen Lehrern unterschätzt werden und dass man infolgedessen amerikanischen Studierenden in dieser Hinsicht viel zu viel zumutet. Wir Lehrer haben ja in dieser Beziehung ziemlich viel auf dem Gewissen. Die beste Vorbereitung zu einem fruchtbaren und mit Liebe zur Sache durchgeführten Studium der deutschen Meisterwerke des 18. Jahrhunderts ist doch eine solche Vertrautheit seitens des Studierenden mit der heutigen deutschen Ausdrucksweise, dass man die veraltenden und veralteten Wendungen und sonstigen Eigentümlichkeiten des Klassikertextes als mehr oder weniger auffällige Abweichungen vom bekannten Sprachgebrauch betrachtet. Jeder noch so wohlgemeinte und geschickt geführte Versuch, dem nicht so ausgerüsteten Schüler zum vollen Verständnis des Gelesenen zu verhelfen, bleibt eben verlorene Liebesmüh'.

Billigen muss man die Überzeugung des Herausgebers, es sei stets besser, eher zu viel als zu wenig Kommentar zu

bieten. Nur möchte ich weiter unten ein paar Stellen erwähnen, wo man uns zwar nicht zu viel, wohl aber zu vielerlei bietet.

Der zugrundgelegte Text ist der von Lachmann kritisch besorgte und von Muncker revidierte, den man auch sonst in Amerika verwendet hat. Der Herausgeber hat ihn von etlichen Anstössigkeiten gesäubert und die Interpunktion im Einklang mit der Intention des Dichters normalisiert. Die Einleitung umfasst neunundsechzig Seiten und zerfällt in zwei Abschnitte: a) einen Überblick über den Werdegang der deutschen Literatur von Luther bis Lessing, und b) eine Besprechung des Lebens und der dichterischen und kritischen Tätigkeit Lessings. In dem ersten dieser beiden Abschnitte werden die Hauptvertreter der geistigen und literarischen Entwicklung Deutschlands innerhalb des ange deuteten Zeitraums einer nach dem andern mit kurzen Worten geschildert und nach Richtung und Bedeutung gewürdigt. Jede der hier gebotenen Skizzen ist ein charakteristisches Bild in verjüngtem Massstab des betreffenden Originals und die ganze Skizzenreihe ruft dem Kenner den historischen Hintergrund ins Gedächtnis zurück, von dem sich die Erscheinung Lessings abhebt. Es dürfte sich aber fragen, ob dieses Panorama nicht zu viele Gestalten bietet,—Luther, Hans Sachs, Fischart, Ayer, Heinrich Julius von Braunschweig, Grimmelshausen, Opitz, Fleming, Dach, Logau, Gryphius, Spee, Scheffler, Gerhardt, Moscherosch, Zesen, Hofmannswaldau, Lohenstein, Günther, Gottsched, Bodmer, Breitinger, Brookes, Haller, von Kleist, Klopstock, Hagedorn, Liscow, Rabener, Gellert, Gleim, Zachariae, Wieland, — um einen klaren und einheitlichen Eindruck auf den Lernenden zu machen. Meines Erachtens wäre es besser gewesen, innerhalb der vom Herausgeber hier gebrauchten zweiundzwanzig Seiten sich auf weniger Einzelmomente zu beschränken. Und da Lessing als Dramatiker, dessen Geistesart und Geistestätigkeit, Hauptgegenstand des Interesses ist, so hätte man wohl füglich die ganze einleitende Skizze, die doch nicht dazu bestimmt sein kann, ein grösseres Nachschlagebuch zu ersetzen, ganz auf die

Entwicklung des deutschen Dramas vor Lessing stellen dürfen. Aber im Einklang mit der soeben erwähnten Skizze der vorlessingschen deutschen Literatur bespricht der Herausgeber im zweiten, dreihundvierzig Seiten einnehmenden Abschnitt der Einleitung die springenden Punkte von Lessings äusserem Leben und innerer Entwicklung. Dabei bewährt sich Professor Heller als einsichtsvoller Kenner der einschlägigen Beziehungen, und weiss sachgemäss und bündig gerade die Momente besonders hervortreten zu lassen, denen Lessing seine Stellung neben Schiller und Goethe verdankt, als geistiger Pfadfinder und Vorkämpfer des modernen Deutschlands. Während man auch hier wohl mehrere Einzelheiten gerne vermisst und eine intensivere Beleuchtung gerade der dramatischen und dramaturgischen Seite des Gegenstandes gewünscht hätte, so muss man doch die geschickte Art bewundern, wie Professor Heller naturalistischen Kritiken strengster Observanz gegenüber die grosse und bleibende Bedeutung Lessings für das Drama betont. Denn das Besserwissenwollen der deutschen Moderne schaut mit souveräner Geringachtung auf Lessing und Schiller herab und hält beide für einen überwundenen Standpunkt, über den man gleich zur Tagesordnung übergehen sollte. Und dennoch wäre es wohl am Platz gewesen, Lessings Hauptschwäche als Ästhetiker etwas nachdrücklicher zu präzisieren; denn seine unerschütterliche Überzeugung von der Entdeckbarkeit und ewigen Anwendbarkeit gewisser Kunstregeln unterscheidet ihn scharf von dem evolutionistisch denkenden Herder und allen späteren grossen Kunstrichtern.

Die auf zweiundsechzig Seiten angebrachten Anmerkungen zu dem syntaktischen, stilistischen und inhaltlichen Schwierigkeiten des Textes sind sorgfältig gewählt und ausgeführt und bezeugen das pädagogische Geschick des Herausgebers. Leider bieten weder die Textseiten noch die Seiten, auf denen die Anmerkungen stehen, fortlaufende Überschriften zur schnellen Orientierung des Lesers über die Reihenfolge der Aufzüge und Auftritte des Lustspiels.

Die zum Hausgebrauch des Studierenden bestimmten, geschickt gestalteten Fragen über die Hauptzüge der Komödie, sowie die kurzen Bemerkungen des Herausgebers über die Sprache und Ausdrucksweise des Dichters sind wertvolle Bestandteile des Apparates dieser Ausgabe.

Soll der Fremde je in lexikalischer Hinsicht selbständig arbeiten und sich auf eigene Beobachtung und eigenes Urteil verlassen lernen, so muss er schon vor dem Zeitpunkt damit angefangen haben, wo er mit wirklichem Vorteil „Minna von Barnhelm“ lesen kann. Ich bekenne mich also ganz offen zu der Ansicht, dass ich das hier auf Seiten 265–293 gebotene, vermutlich auf Antrag der Verlagsfirma hinzugefügte Vokabular für schlecht angebracht halte. Viel besser vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet wären ein paar bestimmte Hinweise auf den rechten systematischen Gebrauch eines grösseren Wörterbuches, wie z. B. Flügel, Schmidt-Tanger oder Muret-Sanders.

Die typographische Ausstattung des Buches ist vorzüglich und nur wenige Druckfehler sind mir aufgefallen.

Starr Willard Cutting.

The University of Chicago.

II. Eingesandte Bücher.

A Brief History of German Literature. Based on Gotthold Klee's „Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte“. By George Madison Priest, Preceptor in Modern Languages, Princeton University. New York, Charles Scribner's Sons, 1909.

Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbstständigen Arbeiten an? Anregungen und Gesichtspunkte von Ernst Lüttge. Zweite, erweiterte Auflage. Ernst Wunderlich, Leipzig. Preis 50 Pfg.

Die Jahresarbeit einer Elementarklasse. Das erste Schuljahr einer sächsischen Landschule, skizzenmässig angeführt nach den Grundzügen

der Arbeitsschule. Mit einem Begleitwort von Dr. ph. K. Neudecker, Kgl. Bezirksschulinspektor (Ölsnitz i. V.) Von E. H. Wohlrab, Oberlehrer in Brambach (im Vogtl.) Mit 33 Abbildungen im Text. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1910. Preis M. 2.50.

Oxford German Series. General Editor: Julius Goebel, Ph. D., Professor of German Languages in the University of Illinois. Die Judenbuche. Ein Sittengemälde aus dem gebirgichten Westfalen von Annette Freiin von Droste-Hülshoff. With introduction, notes and vocabulary by Dr. Ernst O. Eckelmann, One-Time Ottendorfer Memorial Fellow

of New York University. — Minna Friedrich Schiller. Edited with introduction, notes, and vocabulary by von Barnhelm oder Das Soldatenglück. Ein Lustspiel in fünf Aufzügen von Gotthold Ephraim Lessing. Edited with introduction, notes and vocabulary by Josef Wiehr, Ph. D., Instructor in German, University of Illinois. Oxford University Press, American Branch, New York. 1910.

Merrill's German Texts: Literatures, Columbia University. New York, Charles E. Merrill Co.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar

zu MILWAUKEE, WISCONSIN.

(Gegründet 1878.)

Eröffnung des neuen Jahreskurses

Montag, den 19. September 1910

Die ausschliessliche Aufgabe des Seminars ist die gründliche wissenschaftliche, praktische und pädagogische Heranbildung von Lehrern des Deutschen für die öffentlichen und privaten Schulen. Es ist die einzige Anstalt ihrer Art im Lande, und sie besitzt alles, was zur Erfüllung der ihr gestellten Aufgabe förderlich ist:

Erprobte Lehrkräfte —

Eine vorzügliche Muster- und Übungsschule —

Lehrmittel aller Art —

Reichhaltige Bibliothek, etc.

Das Seminar durchweht der Geist deutscher Kultur, der in dem mannigfaltigen deutschen Leben Milwaukees immer neue Nahrung findet.

Die Inhaber des Seminardiplomes geniessen Vorrechte, die ihnen gute Anstellungen sichern.

Der Unterricht ist kostenfrei.

Der Kursus ist zweijährig.

Aufnahme finden solche, die das Reifezeugnis einer gutstehenden High School oder dessen Äquivalent besitzen und wenigstens einen vierjährigen Kursus im Deutschen absolviert haben.

Für solche, deren Vorbildung Mängel aufweist, sind zwei Vorbereitungsklassen eingerichtet.

Anmeldungen werden jetzt von dem Unterzeichneten entgegengenommen. Auch ist derselbe zu jeder Auskunft gern erbötig.

Die Applikanten haben sich am Samstag, dem 17. September, vormittags 9 Uhr, im Anstaltsgebäude behufs Aufnahme einzufinden.

Der Katalog des Seminars steht auf Wunsch zur Verfügung.

Milwaukee, Wis.

558—568 Broadway.

Max Griebisch,

Seminardirektor.

Erinnerungsblatt

an den 38. Nationalen Deutschamerikanischen Lehrertag.

Cleveland, 28. Juni bis 1. Juli 1910.



Vor dem Goethe-Schiller-Denkmal im Wade Park.

Bundesausschuss und Ortsausschuss.

Am Goethe-Schiller-Denkmal.

In diesem Lande, das ihr niemals sahet
Und doch mit eurer Werke Ruf erfüllt,
Auf einer Scholle, der ihr nicht genahet,
Ragt voller Hobeit euer Doppelbild:
So wird es steh'n manch' kommendes Jahrhundert,
Von Kind und Kindeskindern hoch bewundert,
Der Dichter Ruhm dem Erdenkreis verkündend;
Die Glut des Idealen neu entzündend.

Du, der grosse Goethe, du, der ewig junge,
Dem liebend jede Brust entgegen schlug,
Du, edler Schiller, dessen Feuerzunge
Beredt der Freiheit Lösungsworte trug;
Ihr, aller Welt zu Glück und Heil geboren;
Zu Menschheitsführern vom Geschick erkoren;
Wir Jugendbildner möchten heut aus vollen
Und warmen Herzen Huldigung euch zollen.

O, Dichterpaar, an euch, den grössten Meistern,
An dem, was euer Genius beschert,
Will unsre Schar erbau'n sich und begeistern,
Gedenkend dess', was euer Leben lehrt;
Vieltausendfältig hat die Zeit erneuet,
Was an Gedankensaat ihr ausgestreuet;
Das treu zu hegen, wollen wir geloben;
Drauf sei zum Schwur von uns die Hand erhoben.

Wohl kann der Schmuck, mit dem wir heut euch krönen,
Nicht mehrten eurer Namen lichten Glanz;
Euch gaben ewig Dasein die Kamoenen,
Es wand euch längst Unsterblichkeit den Kranz.
Ihr lebt für uns, so lang die Sterne scheinen,
Des Flusses Wellen sich dem Meer vereinen.
Nehmt den Tribut! Mög' eures Geistes Weben
Bei dieser Feier segnend uns umschweben!

H. H. Fick, Cincinnati, O.